

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE CHEZ LES SUPERVISEURS DE STAGE  
EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

AUDREY JACQUES

DÉCEMBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'accomplissement de cette recherche s'est fait grâce à la collaboration de nombreuses personnes. Je tiens à les remercier de tout cœur.

Je remercie tout d'abord les superviseurs qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux, elle n'aurait pas eu lieu. Par le fait même, je remercie les responsables du programme d'enseignement primaire et préscolaire des universités québécoises qui ont permis un premier contact avec ces superviseurs.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à madame Monique Brodeur et monsieur Frédéric Legault, professeurs au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et ~~directeurs~~ de cette recherche, pour leur grande disponibilité. Ils ont été de bon conseil et je n'en serais pas où j'en suis maintenant sans leur soutien.

Enfin, je désire remercier mes proches pour leur soutien et leur patience devant les exigences que demandent les études de maîtrise. Ils ont été une source d'encouragement, d'aide et de motivation inestimable.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Contexte de la formation initiale en enseignement.....	3
1.2 Problèmes liés à la formation des superviseurs.....	7
1.3 Problèmes perçus par les étudiants en enseignement.....	9
1.4 Question de recherche.....	10
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL .....	12
2.1 Définition des concepts.....	12
2.1.1 La notion de supervision.....	12
2.1.2 La notion d'expertise.....	20
2.2 Études réalisées.....	24
2.3 Objectifs de la recherche.....	33
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	36
3.1 Définition de la recherche qualitative.....	36
3.2 Sélection des superviseurs.....	38
3.2.1 Critères de sélection.....	38
3.2.2 Profil des superviseurs experts.....	40
3.3 Instruments de collecte de données.....	44

3.3.1 Le questionnaire.....	44
3.3.2 L'entretien.....	46
3.4 Déroulement des entretiens.....	47
3.5 Plan de l'analyse des données.....	49
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....	50
4.1 Données relatives au questionnaire.....	50
4.1.1 Analyse de l'importance des rôles.....	50
4.1.2 Perceptions des superviseurs à leur égard.....	55
4.1.3 Développement de l'expertise.....	60
4.2 Données relatives aux entretiens.....	66
4.2.1 Analyse de l'importance des rôles.....	66
4.2.2 Perceptions des superviseurs à leur propre égard.....	75
4.2.3 Développement de l'expertise.....	77
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES DONNÉES .....	87
5.1 Analyse de l'importance des rôles.....	87
5.2 Perceptions des superviseurs à leur propre égard.....	89
5.3 Développement de l'expertise.....	90
CONCLUSION.....	94
RÉFÉRENCES.....	98
APPENDICE A	
Lettre aux directeurs des programmes de formations à l'enseignement et critères de sélection des superviseurs experts .....	104

## APPENDICE B

Lettre à Mme Enz.....	107
-----------------------	-----

## APPENDICE C

Lettre d'introduction accompagnant les questionnaires.....	108
--	-----

## APPENDICE D

Questionnaire.....	109
--------------------	-----

## APPENDICE E

Formulaire de consentement.....	120
---------------------------------	-----

## APPENDICE F

Entretien.....	121
----------------	-----

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Synthèse des modèles de supervision clinique, développementale et contextuelle.....	19
3.1 Moyennes relatives aux types d'expériences liées à l'enseignement des superviseurs experts .....	41
3.2 Nombre d'années d'expérience des superviseurs en enseignement préscolaire, primaire et secondaire.....	43
4.1 Rangs et moyennes relativement à l'importance des rôles des superviseurs.....	52
4.2 Évolution de la perception du niveau de compétence chez les superviseurs.....	56
4.3 Évolution dans la perception du niveau de connaissance chez les superviseurs...	57
4.4 Moyennes du niveau d'efficacité des superviseurs.....	59
4.5 Types et spécificités des formations suivies.....	62

## RÉSUMÉ

Ce travail présente une étude ayant pour but de décrire le développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Trois objectifs sont poursuivis. Il s'agit (1) d'analyser l'importance accordée aux différents rôles du superviseur par des superviseurs experts en éducation préscolaire et en enseignement primaire, (2) de décrire les perceptions que ces superviseurs ont à leur propre égard concernant leurs connaissances, compétences et habiletés, et enfin (3) de décrire le développement de leur expertise.

Les données de cette recherche ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire et d'un entretien en profondeur utilisés auprès de superviseurs experts. Le questionnaire a été rempli par 40 superviseurs d'universités québécoises francophones. Cinq entretiens ont été réalisés auprès de volontaires.

Les résultats relatifs à l'importance des rôles du superviseur universitaire de stage indiquent que les experts considèrent le rôle de mentor comme étant le plus important, comparativement aux rôles d'interprète et de personne ressource. Ces résultats sont en partie similaires à ceux de Enz, Freeman et Wallin (1996). Par rapport à ces mêmes rôles, les résultats montrent, de plus, que les superviseurs estiment avoir augmenté leur niveau de compétences et de connaissances au cours de leur carrière comme superviseur. Ils estiment que leurs forces se situent dans les aspects pratiques, ainsi que dans les aspects plus personnels tels que des qualités liées à leur personnalité.

Enfin, la recherche montre que l'expertise des superviseurs se développe grâce à leur intérêt pour ce rôle, à leur capacité d'analyse personnelle et réflexive, aux nombreuses situations problématiques qu'ils ont à résoudre, aux échanges qu'ils ont avec des personnes de leur entourage en milieu de travail et aux diverses formations et perfectionnements qu'ils suivent, tout cela sans oublier leur vie personnelle qui amène son lot d'expériences humaines.

Mots-clés : expertise, superviseur de stage, enseignement, rôles



## INTRODUCTION

Les transformations des programmes de formation en enseignement au Québec témoignent de l'importance accordée à la formation des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Le but ultime de ces modifications est d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements dans les écoles québécoises.

Depuis quelques années, une attention particulière est portée au volet pratique de la formation à l'enseignement. Cela se traduit, entre autres, par une augmentation des crédits nécessaires pour obtenir son diplôme, ainsi qu'une hausse accrue des heures de stage pour les étudiants des baccalauréats en enseignement. Cette nouvelle orientation découle de la nécessité pour les nouveaux enseignants d'être compétents dès la fin de leurs études universitaires, puisqu'ils obtiennent un brevet permanent d'enseignement plutôt qu'un permis avec une probation de deux ans. En conséquence, le rôle des superviseurs de ces futurs enseignants revêt désormais une importance accrue. Les fonctions liées à cette tâche de supervision sont souvent définies comme étant très complexes et difficiles (Metcalf, 1991; Rousseau, 2002; Rousseau, Courcy et Boutet, 2002; Turney, 1987). Cependant, les études en langue française portant sur la formation des superviseurs de stage demeurent rares.

Dans ce travail de recherche, il sera d'abord question de la problématique, servant à préciser la question de recherche. Elle portera sur le contexte de la formation des maîtres en enseignement, le problème lié à la formation des superviseurs et les problèmes perçus par les étudiants. Le texte s'enchaînera ensuite avec le cadre conceptuel, qui se compose de la définition des concepts, d'une présentation des études empiriques effectuées sur des sujets apparentés, ainsi que des objectifs spécifiques de la recherche. Ensuite, la méthodologie présentera une

esquisse de la démarche méthodologique en décrivant les étapes franchies et les conditions de réalisation de ces étapes. Le type de recherche sera identifié puis le choix de la clientèle, des instruments de mesure et des moyens de collecte de données sera décrit. Le quatrième chapitre portera, quant à lui, sur la présentation et l'analyse des données. Celles-ci seront effectuées en fonction des objectifs de la recherche. Les données provenant du questionnaire seront d'abord présentées et analysées. Celles provenant des entretiens seront ensuite exposées par le biais d'une analyse comparative. Le dernier chapitre portera finalement sur l'interprétation des données. Celle-ci sera effectuée en combinant les résultats obtenus à la fois des questionnaires et des entretiens. Elle mettra en relief les propos soulevés par les superviseurs experts à l'égard des objectifs de la recherche. Enfin, la conclusion servira à identifier les limites de la recherche, ses retombées pratiques et scientifiques, les questions encore non résolues, ainsi que des pistes pour d'autres recherches.

# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

Les programmes de formation en enseignement ont, depuis leur naissance et particulièrement dans les deux dernières décennies, subi de nombreuses transformations (Ministère de l'Éducation, 2001). Celles-ci témoignent sans aucun doute de l'importance accordée à la formation des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation, par conséquent d'augmenter la réussite éducative des élèves. Les adaptations apportées ne découlent pas tant d'une évaluation de la réforme effectuée au début des années 90 que d'une volonté d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec.

Dans ce premier chapitre de notre recherche, nous présentons la problématique, laquelle prend source dans le volet pratique de la formation initiale des futurs enseignants des ordres préscolaire et primaire. Les prochaines sections portent sur le contexte de la formation initiale des enseignants, le problème lié à la formation des superviseurs, les problèmes perçus par les étudiants, ainsi que la question de recherche de ce mémoire.

### **1.1 Contexte de la formation initiale en enseignement**

Depuis 1971, chaque personne désirant enseigner au préscolaire, au primaire ou au secondaire au Québec, doit compléter une formation universitaire en enseignement. Cette dernière est consacrée à la formation théorique et pratique des étudiants. En 1992, le ministère de l'Éducation publiait un document consacré spécifiquement aux stages, lesquels, avec les nouvelles orientations, ont pris une place importante dans les programmes de formation initiale. Mise en place à partir de

1994, en commençant par le secondaire, l'intégration d'au moins 700 heures de stage dans tous les programmes de formation à l'enseignement, à l'intérieur d'un baccalauréat qui passait de 90 à 120 crédits, avait pour objectif de permettre qu'au terme de la formation initiale, l'université soit en mesure d'attester, non plus de l'aptitude à enseigner des finissants en formation initiale, mais de leur réelle capacité à enseigner (Boutin, 2002).

Avant cette réforme de la formation initiale en enseignement, les étudiants bacheliers arrivaient sur le marché du travail avec un permis d'enseigner et ils devaient travailler la valeur de deux années à temps complet avant d'obtenir un brevet permanent d'enseignement. Toutefois, à la suite des recommandations du ministère de l'Éducation en 2001, les étudiants obtiennent depuis l'année 2003 leur brevet d'enseignement dès la fin de leur baccalauréat. Ils doivent, par conséquent, devenir compétents pendant leur formation, c'est à dire développer leurs compétences professionnelles, et ainsi débiter leur fonction d'enseignant en étant en mesure d'implanter le programme en cours. Les étudiants doivent donc, au terme de leur formation initiale, avoir développé les compétences nécessaires à l'exercice du rôle d'enseignant.

Les transformations importantes du système d'éducation faisant de plus en plus appel à l'autonomie professionnelle des enseignants et des enseignantes, le ministère de l'Éducation publiait en 2001 un document d'orientation relativement à la formation initiale des enseignants, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ce dernier propose 12 compétences professionnelles afin d'inscrire la formation des enseignants dans une perspective de professionnalisation. L'une d'entre elles, soit la compétence n°11, souligne l'importance de *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Faisant référence à la capacité de renouvellement,

d'analyse et de réflexion critique, elle est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution des pratiques professionnelles.

La formation initiale à l'enseignement, désormais d'une durée de quatre années incluant 700 heures de stage, comprend donc une dimension théorique, ainsi qu'une dimension pratique accrue. En jetant un regard sur les choix récents du ministère de l'Éducation, nous pouvons penser que le système d'éducation au Québec se situe à mi-chemin entre deux conceptions de la formation fournies par Schön (1983). Vincent et Desgagné (1998) rapportent que Schön oppose le modèle mécaniste, où la théorie précède la pratique, au modèle artisanal où le futur professionnel apprend en faisant et surtout en réfléchissant sur son action. Puisque les stages en formation initiale débutent dès la première année du baccalauréat et qu'ils parcourent l'ensemble des années de formation, étant ainsi en concomitance avec les cours, l'importance semble effectivement être donnée autant aux savoirs théoriques qu'aux savoirs pratiques (Gervais, Garant, Gervais et Hopper, 1998).

Plusieurs chercheurs s'entendent sur la valeur de la formation pratique pour les étudiants en enseignement. Ainsi, Henry (1989) reconnaît plusieurs éléments importants relatifs à celle-ci : l'intégration du futur enseignant au milieu scolaire, l'apprentissage expérientiel, l'implication affective des stagiaires, le développement professionnel et personnel, le mentorat, l'établissement de buts personnels plutôt qu'imposés par le milieu scolaire et l'intégration du futur enseignant à la culture scolaire (traduction libre de Rousseau, 2002). Gervais, Garant, Gervais et Hopper (1998) ajoutent que la formation pratique des futurs enseignants est d'une importance capitale puisque c'est à ce moment que l'étudiant s'initie aux contextes spécifiques d'exercice de la profession et qu'il développe son jugement professionnel. Enfin, comme le soulignent Rousseau, Courcy et Boutet (2002, p.131), le stage est «le

moment où s'effectue une sorte d'évaluation concrète de la formation reçue à l'université et de son adéquation avec les besoins du milieu d'accueil».

Une part importante de la formation des futurs enseignants se déroule donc en milieu scolaire où l'étudiant fait ses stages. Toutefois, comme Rousseau (2002) l'indique, l'accroissement des heures de stage en milieu scolaire ne donne pas nécessairement les résultats escomptés. En effet, McIntyre et Byrd (1997) rapportent que certains chercheurs (Armaline et Hoover, 1989; Feiman-Nemser, 1983; Griffin et al., 1983) laissent entendre que cette augmentation des heures de formation pratique n'est pas nécessairement synonyme d'une meilleure capacité de réflexion, d'analyse et de croissance professionnelle chez le stagiaire. Rousseau (2002) indique que c'est plutôt la qualité de l'encadrement, tant par le milieu scolaire qu'universitaire, qui semble faire la différence. Il semble donc que le fait de passer plus de temps en milieu scolaire pour les stagiaires en enseignement ne soit pas suffisant pour les amener à développer de meilleures capacités à enseigner. Par contre, la qualité de l'encadrement par les superviseurs, tout comme par les enseignants associés, semble être un élément majeur.

Les ouvrages de base abordant la supervision portent davantage sur la formation continue que sur la formation initiale. Toutefois, la littérature comprend quelques recherches concernant l'encadrement et la supervision des stagiaires en enseignement. Celles-ci remontent environ au deuxième tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, dans les années 1960, en réponse à l'inefficacité de la supervision, Cogan (1973) proposait la « supervision clinique », conception qui allait modifier considérablement la nature des relations entre le superviseur et le supervisé (Reiman et Thies-Sprinthall, 1998). Ainsi, Boutet et Rousseau (2002) de même que Nault (1993) rappellent que dans le modèle traditionnel de la supervision, la fonction est essentiellement axée sur l'évaluation et le contrôle. Le rôle des personnes ressources consiste à s'assurer que

chaque stagiaire possède les aptitudes pour enseigner. Toutefois, Cogan propose un modèle différent favorisant un rôle d'aide et de formation. Dans ce cas, la préoccupation est de développer les aptitudes à enseigner pendant le stage à l'aide de communications, de rétroactions motivantes et d'évaluations formatives (Reiman et Thies-Sprinthall, 1998). Cette nouvelle conception nous amène à nous questionner sur le rôle des superviseurs. En effet, nous pouvons nous demander comment ils concilient les interventions propres aux deux modèles. Une chose est cependant certaine, c'est que cette cohabitation de deux modèles de supervision apporte une complexité nouvelle à la tâche des superviseurs en ce sens que leur rôle semble maintenant se poursuivre au-delà de l'évaluation et du contrôle.

### **1.2 Problème lié à la formation des superviseurs**

Comme nous le savons maintenant, les deux accompagnateurs de la triade, c'est-à-dire le superviseur et l'enseignant associé, jouent un rôle important dans le développement professionnel du stagiaire. Pour Metcalf (1991), une chose est certaine: si les étudiants en enseignement passent une plus grande partie de leur temps d'étude en stage ou en laboratoire d'expérimentation, l'importance de ceux qui supervisent ces expériences augmente aussi. En considérant la valeur accordée aux stages et les contradictions existantes entre les rôles de chaque accompagnateur de la triade, plusieurs auteurs (Metcalf, 1991; Rousseau, 2002) mentionnent le besoin de recevoir une formation pour ceux qui occupent le rôle de superviseur. Toutefois, ce sujet est rarement abordé dans les écrits sur l'enseignement, particulièrement en langue française. Quelques auteurs américains ont proposé des modèles de formation pour les superviseurs, mais il semble bien que seules les études avancées servent de préparation pour les superviseurs. Ainsi, Metcalf (1991) indique que pour les superviseurs universitaires, une formation est rarement disponible. Les cours universitaires, ainsi que l'expérience semblent être considérés suffisants pour exercer cette fonction. Pour l'embauche des chargés de cours qui exercent un rôle de

superviseur de stage, les universités québécoises ont des «exigences de qualification pour l'enseignement». Cependant, bien que les universités attribuent les charges de cours stage en fonction de ces exigences, il peut arriver que certains superviseurs n'aient pas développé les compétences requises pour ce rôle.

La situation au Québec semble plus ou moins semblable à ce qui est en vigueur aux États-Unis. En effet, quelques universités québécoises ont été contactées afin de mieux connaître la formation offerte pour les superviseurs de stage. Elles ont révélé l'existence de formations, qui ne sont cependant pas obligatoires. De plus, elles ne disposent pas de données quant au taux de participation à ces formations.

Dans le cas des universités rejointes, c'est-à-dire l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Montréal, ainsi que l'Université de Montréal, des ateliers obligatoires s'échelonnant sur un ou plusieurs jours et offrant de six à vingt-quatre heures de formation sont donnés aux nouveaux superviseurs recrutés, portant à la fois sur les aspects institutionnels de la tâche et sur une initiation à la philosophie de la supervision. Ceux-ci sont offerts par des professeurs réguliers ou dans certains cas par des professeurs invités en poste dans le milieu scolaire, tels que des enseignants ayant des études de deuxième cycle, des conseillers pédagogiques ou toute autre personne jugée compétente pour cette tâche.

Des rencontres de coordination, offertes pour l'ensemble des superviseurs, sont aussi prévues pour qu'ils s'approprient la formule du stage, échangent sur les pratiques, développent de nouvelles façons de faire, etc. Le nombre et la durée de ces rencontres varient d'une université à l'autre. Il semble y avoir en moyenne trois à cinq rencontres par stage. Les responsables de la formation des superviseurs affirment que la majorité des personnes concernées participent à ces rencontres. Des activités portant sur des thématiques identifiées auprès des superviseurs eux-mêmes sont aussi



offertes. Dans le cas de l'Université de Sherbrooke, un programme de formation à la supervision a été bâti et est constitué de trois cours qui portent sur l'entraînement à la supervision pédagogique, le développement professionnel des enseignants ainsi que le développement de la profession enseignante pour le progrès social.

En plus de ces options de formation, les personnes contactées ont aussi mentionné deux autres moyens de se perfectionner pour les superviseurs. Dans un premier temps, elles ont signalé l'existence de cours de 2<sup>e</sup> cycle portant sur la supervision des stages et sur l'analyse de l'enseignement. Puis, l'une d'elle a aussi parlé de la tenue d'un colloque annuel portant sur des thèmes liés à la supervision. Plusieurs directions des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire des différentes universités contactées, ainsi que beaucoup de répondants nous ont manifesté leur intérêt pour les résultats de notre recherche. Il semble que le domaine de la supervision universitaire de stage en formation initiale est au cœur des préoccupations des différents intervenants dans ce milieu. La littérature de plus en plus importante sur ce sujet, les colloques et les congrès liés à ce thème le montrent également.

### **1.3 Problèmes perçus par les étudiants en enseignement**

D'après les étudiants qui cheminent en enseignement, les superviseurs ne parviennent pas toujours à les faire progresser dans leur cheminement professionnel. Plusieurs études, dont celles de Booth (1993), Brown (1995) et Grimmett et Ratzlaff (1986) font ressortir les aspects que les stagiaires en enseignement privilégient concernant leur superviseur. Les stagiaires veulent être soutenus, encouragés et aidés dans leur développement professionnel, ainsi que recevoir des informations et des conseils concernant leur enseignement, la gestion de classe et la discipline. Or, l'expérience les amène à considérer que les superviseurs ne sont toutefois pas tous qualifiés, formés ou tout simplement disponibles pour satisfaire toutes ces demandes.

Nault (2000, p.8) indique que « le dispositif de supervision actuel, avec sa norme de 700 heures de stage et un ratio stagiaires/superviseur de plus en plus élevé, ne semble plus favoriser des échanges fréquents entre le stagiaire et son superviseur ». Les conditions de travail des superviseurs, qui favorisent peu les échanges, ont donc certainement un effet sur les pratiques de supervision. L'auteure ajoute que les stagiaires ne semblent pas toujours recevoir l'encadrement désiré et que ces derniers seraient également privés, par le fait même, de certains apprentissages.

#### **1.4 Question de recherche**

Malgré le fait que les superviseurs puissent bénéficier d'une certaine formation, Turney (1987), Metcalf (1991), Rousseau (2002) ainsi que Rousseau, Courcy et Boutet (2002) indiquent que les recherches révèlent à quel point la supervision est un rôle complexe, parfois même compliqué et difficile à exercer adéquatement. Pourtant, certains superviseurs, malgré les difficultés identifiées dans cette recherche, arrivent à bien accompagner les stagiaires. Certaines situations font en sorte que les stagiaires augmentent leur pratique réflexive et que les stages sont vraiment un lieu qui assure leur développement professionnel. Corrigan et Griswold (1963) ont observé que des étudiants en enseignement, sous la charge de superviseurs de certaines universités, ont montré des changements élevés ou positifs par rapport à d'autres étudiants supervisés. À la lumière de cette recherche, nous pouvons donc penser que les superviseurs ont une grande influence sur le développement professionnel des supervisés, sur leur évolution dans le domaine de l'enseignement. La question qui s'impose alors est la suivante: Comment certains superviseurs arrivent, malgré toutes les difficultés liées à l'exercice de leur rôle, à développer une expertise leur permettant de favoriser, chez leurs stagiaires, des changements positifs liés à leur fonction d'enseignant?

Dans ce chapitre, le contexte actuel de la supervision des stages en éducation préscolaire et en enseignement primaire a été abordé. Depuis le début des années 1990, la dimension pratique de la formation à l'enseignement n'a cessé de croître en importance. Ce phénomène est devenu tangible avec l'augmentation considérable des heures de stage passées en milieu scolaire. Les recherches ont montré que la qualité de l'encadrement joue un rôle primordial chez les stagiaires concernant leur capacité de réflexion, d'analyse et de croissance professionnelle. Quelques auteurs ont développé des modèles de supervision afin de guider les superviseurs dans leurs rôles. Ces rôles se sont transformés avec les années, l'aide et la formation s'ajoutant au contrôle et à l'évaluation. Bien que l'importance des stages se soit accrue durant les dernières années, les universités confirment qu'il n'existe pas de formations obligatoires pour les superviseurs afin de développer leurs habiletés à exercer ce rôle. Les superviseurs participent à des ateliers, des colloques ou font des études avancées, mais aucune donnée n'est disponible quant au taux de participation à ces activités. Des superviseurs, toutefois, ont développé une expertise dans leur domaine, expertise que nous allons tenter de décrire.

Le prochain chapitre, consacré au cadre conceptuel, permettra de mieux connaître la nature du rôle des superviseurs de stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Nous regarderons, à partir d'écrits scientifiques, ce que nous entendons par supervision et par expertise. Ensuite, nous examinerons des études effectuées auprès de superviseurs de stage en enseignement. Enfin, nous identifierons les objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Au chapitre précédent, nous avons exposé le but de la recherche, soit la description du développement de l'expertise chez les superviseurs universitaires de stages en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette section du mémoire porte sur différents aspects conceptuels et empiriques liés au développement de l'expertise des superviseurs de stage en formation initiale. Dans un premier temps, les concepts clés de la recherche sont définis. Ensuite, un survol des différentes études empiriques et descriptives sur la supervision et le développement de l'expertise est fait. Puis, viennent finalement s'ajouter à la toute fin de la section les objectifs spécifiques de ce travail.

#### **2.1 Définition des concepts**

Deux concepts clés caractérisent cette recherche. Nous retrouvons en premier lieu la supervision. Le second, soit l'expertise, est aussi défini dans cette section puisqu'il permet de mieux comprendre l'objet de cette recherche. Les notions de rôles et de fonctions du superviseur sont employées pour les mêmes fins dans ce mémoire.

##### **2.1.1 La notion de supervision**

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la supervision. Dans leurs travaux se retrouvent des indications par rapport à sa définition, ses buts et aux divers modèles de supervision.

### **Définitions de la supervision**

Avant de présenter un certain nombre de définitions relevées dans la documentation consultée, il nous apparaît essentiel de situer la supervision dans son contexte d'intervention. Les recherches parlent de supervision en contexte de formation initiale ou lors de l'insertion professionnelle. Pour la présente étude, le terme supervision est utilisé en contexte de formation initiale des maîtres. La supervision diffère du mentorat, notamment dû au fait que ce dernier n'inclut pas de volet évaluatif.

Cogan (1973) définit la supervision comme un cadre de travail pour l'accompagnement dans lequel un protégé reçoit des critiques constructives d'un superviseur qui observe et aide ce protégé en formation dans sa pratique. Au fil des années, d'autres auteurs ont apporté des définitions plus ou moins semblables. Pour Gervais (1997) et Legendre (1988), la supervision consiste en un processus systématique en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, qui se centre sur des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation des pratiques. Reiman et Thies-Sprinthall (1998), quant à eux, suggèrent de définir la supervision comme un processus dans la classe et dans l'école, pour raffiner et élargir le répertoire de compétences en enseignement, au moyen de soutien ou de mise au défi des enseignants, selon les besoins d'apprentissage et de développement du supervisé. Villeneuve (1994) définit la supervision comme un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Cette analyse contribue au développement de la compétence professionnelle dans le contexte organisationnel. Pour Vonk (1996), la supervision est une relation dynamique, réciproque dans un environnement de travail entre un mentor (titulaire avancé dans sa carrière) et un protégé (débutant) ayant pour but le développement professionnel des deux personnes impliquées. L'essentiel dans cette définition est la réciprocité; en effet, la relation de supervision pour Vonk contribue au développement professionnel

des deux participants. Finalement, Rousseau (2002) adhère à la définition proposée par Legendre (1988, p.533) qui suggère que la supervision est « l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel l'on vérifie la cohérence entre la politique et les pratiques institutionnelles, et l'on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité ». Cette dernière définition se divise en quatre parties importantes qui sont reprises en partie ou totalement par les différents auteurs mentionnés. D'abord, on y parle du cœur de la démarche de supervision, c'est-à-dire des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation. Ensuite, la cohérence entre les pratiques et les politiques sont abordées. Ceci nous ramène vers la confrontation entre les politiques du ministère de l'Éducation et les pratiques du stagiaire qui doit répondre à la fois aux exigences des milieux scolaire, universitaire et ministériel. Troisièmement, les opérations à entreprendre correspondent aux activités menées par le superviseur tout au long du stage, soit notamment la critique constructive, le soutien ou la mise au défi, les échanges favorisant l'analyse réflexive et l'évaluation. Finalement, l'amélioration de la réalité scolaire représente le but ultime des actions entre le superviseur et le stagiaire.

### **Buts de la supervision**

Une recension des écrits permet de constater que la supervision vise plusieurs objectifs. Le but général de la supervision, tel que proposé par Cogan (1973), s'adresse à l'enseignant en exercice. Il consiste à améliorer l'instruction donnée par l'enseignant en classe. D'autres auteurs ont cependant précisé ce but. Deux décennies plus tard, Acheson et Gall (1993) affirment que les buts de la supervision sont le développement professionnel et l'aide à l'enseignant pour améliorer sa performance dans son acte d'enseigner. Plusieurs auteurs répartissent les buts de la supervision en deux catégories. L'une d'elles concerne le développement de la personne supervisée

et l'autre le développement de sa capacité à établir des liens entre la théorie et la pratique. Ainsi, Villeneuve (1994) suggère que les buts de la supervision sont d'une part, le développement de la compétence professionnelle dans le contexte organisationnel et d'autre part, l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. Reiman et Thies-Sprinthall (1998) proposent également deux buts spécifiques à la supervision qui semblent rejoindre ceux proposés par Villeneuve (1994). D'abord, ils insistent sur la promotion de l'apprentissage et la croissance des enseignants en tant que personnes et en tant que professionnels. Puis, ils mentionnent l'assistance à l'étudiant dans l'application des concepts appris pendant les cours à l'université. Rousseau (2000) va dans le même sens que les auteurs précédents en affirmant qu'un des buts de la supervision est d'amener le supervisé à faire le lien entre la théorie et la pratique pour développer des comportements d'enseignant efficace. Elle ajoute cependant deux autres buts à la supervision, soit l'évaluation des stagiaires pour cerner les zones à améliorer ainsi que la rétroaction relative à l'efficacité du stagiaire en situation d'enseignement. Finalement, Ralph (2002) propose à son tour deux buts à la supervision qui semblent encore une fois rejoindre ceux mentionnés par les autres auteurs. D'abord, il mentionne l'aide aux débutants pour se développer et s'améliorer professionnellement puis l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage.

En résumé, le but général de la supervision (Cogan, 1973) est d'améliorer l'instruction donnée par l'enseignant en classe. De façon plus précise, nous croyons, comme beaucoup d'auteurs mentionnés, que la supervision vise le développement de la personne supervisée et sa capacité à établir des liens entre la théorie et la pratique.

### **Modèles de supervision**

Dans un premier temps, les écrits permettent de constater qu'il existe plusieurs modèles de supervision dont les principaux sont les modèles de supervision clinique, développementale et contextuelle. Gervais (1997) indique que « tous les modèles s'appuient sur le cycle d'opérations du modèle clinique ». L'élément commun de ces différents modèles de supervision est leur prétention d'aider les enseignants à devenir efficaces (Acheson et Gall, 1993).

Selon la perspective clinique, la supervision doit être faite dans l'école au moyen d'une observation directe. Son objectif est d'encourager une véritable collaboration dans laquelle il n'y a pas de relation entre une personne supérieure et une autre inférieure. Ainsi, pour Acheson et Gall (1993), le terme clinique cherche à suggérer à la fois l'idée d'une relation interindividuelle entre l'enseignant en formation et le superviseur et d'une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe. La supervision clinique reconnaît que l'évaluation des supervisés est nécessaire, à condition que ceux-ci participent à ce processus avec le superviseur. Autrement dit, ce type de supervision cherche à partir le plus possible du point de vue de l'étudiant en enseignement. Son but principal est le développement professionnel, c'est-à-dire que l'on cherche à aider l'enseignant à améliorer la performance de son acte d'enseigner (Acheson et Gall, 1993). Ce type de supervision comprend huit phases distinctes, soit l'établissement d'une relation d'aide et de confiance, la planification avec le superviseur, la planification des moments d'observation, l'observation par le superviseur, l'analyse des données, la réalisation d'entretiens pour passer en revue les événements, la révision de la planification et le renouvellement de la planification (Reiman et Thies-Sprinthall, 1998).

Le modèle de la supervision développementale a été conçu dans les années 1980 par Glickman. Glickman et Gordon (1987) affirment que ce modèle de



supervision se base sur trois propositions générales. D'abord, en raison de leurs diverses expériences personnelles, les enseignants agissent selon différents niveaux de développement professionnel. Ensuite, parce qu'ils agissent selon différents niveaux de pensée, d'habiletés et d'efficacité, ils ont besoin d'être supervisés de façons différentes. Troisièmement, le but à long terme de la supervision devrait être l'augmentation de la capacité de se développer vers des étapes plus élevées de pensée. Ces propositions sont liées aux trois phases du modèle de supervision développementale. La première phase en est une de diagnostic où le superviseur tente de choisir l'approche qui convient. En effet, la première tâche du superviseur est de diagnostiquer le niveau auquel l'enseignant se trouve. Le point central du diagnostic est le niveau d'abstraction démontré par l'enseignant ou le groupe d'enseignants. C'est en discutant avec l'enseignant, en lui posant certaines questions et en l'observant en action que le superviseur peut déterminer son niveau d'abstraction. La seconde phase, tactique, amène le superviseur à se centrer sur l'aide qu'il apporte à l'enseignant pour résoudre les problèmes courants liés à l'enseignement. La phase tactique implique initialement que l'approche du superviseur concorde avec le niveau d'abstraction de l'enseignant. Cette approche peut être directive dans le cas d'un niveau d'abstraction bas, collaborative dans le cas d'un niveau d'abstraction modéré ou non-directive dans le cas d'un niveau d'abstraction élevé. Finalement, la phase stratégique vise l'accélération du développement de l'abstraction chez l'enseignant, en l'aidant à réfléchir et en stimulant ses habiletés à résoudre des problèmes. Pour ce faire, Glickman et Gordon (1987) suggèrent quelques stratégies. L'une d'entre elles consiste à exposer graduellement l'enseignant à de nouvelles idées, à différentes façons de voir les élèves et l'enseignement, à des techniques de résolution de problèmes et à différentes méthodes d'enseignement. Une seconde stratégie est d'amener graduellement l'enseignant à devenir plus indépendant par rapport aux décisions à prendre. Finalement, une troisième stratégie suppose de jumeler un

enseignant ayant un niveau d'abstraction bas avec un enseignant ayant un niveau d'abstraction élevé.

Le modèle de supervision suivant, soit la supervision contextuelle, possède quelques similarités avec le modèle développemental. La supervision contextuelle a été élaborée par Ralph (2002). Cet auteur définit ce modèle de supervision comme un type d'encadrement qui peut être utilisé par les superviseurs pour promouvoir le développement professionnel de personnes supervisées. Dans ce contexte, les superviseurs correspondent à des personnes expérimentées alors que les supervisés sont des individus en formation initiale dont le but est d'apprendre ou d'améliorer leurs habiletés. Quant au développement professionnel, il est proposé comme étant le développement d'habiletés et l'acquisition de connaissances. Le cœur de la supervision contextuelle réside dans le fait que la personne en charge du mentorat varie ses styles de supervision selon le développement particulier du supervisé afin de rencontrer ses besoins professionnels. Ralph (2002) relève quatre niveaux de développement pour les supervisés. Le premier implique de faibles compétences et une bonne confiance en soi, le second de faibles compétences et une mauvaise confiance en soi, le troisième de hautes compétences et une confiance faible en soi et enfin, le quatrième suppose de hautes compétences et une bonne confiance en soi. Le processus de mentorat, comme tout autre processus, est influencé par divers facteurs qui peuvent être psychologiques, sociaux, organisationnels, politiques, culturels et économiques. Ralph (2002) indique lui aussi que la supervision contextuelle se base sur l'approche de la supervision clinique. L'auteur ajoute qu'il a remanié le cadre de la supervision en ajoutant plusieurs améliorations. Celles-ci comprennent la mise en place de valeurs humaines d'équité et de respect pour guider les actions de tous les participants, la reconnaissance que la pratique de la supervision est influencée par des variables contextuelles spécifiques puis un ajustement plus étroit entre les styles de

supervision et le niveau de développement des supervisés pendant la période de mentorat.

Le tableau 2.1 fait la synthèse des trois modèles de supervision décrits plus haut. Une description est associée aux trois modèles présentés.

**Tableau 2.1**

Synthèse des modèles de supervision clinique, développementale et contextuelle

Modèle	Description
Clinique	Ce modèle suggère à la fois l'idée d'une relation entre l'enseignant en formation et le superviseur, et une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe. L'objectif est d'encourager une véritable collaboration dans laquelle il n'y a pas de hiérarchie entre le superviseur et le supervisé.
Développemental	Les enseignants ont besoin d'être supervisés de façons différentes parce qu'ils agissent selon différents niveaux de pensée, d'habileté et d'efficacité. Le superviseur doit déterminer le niveau d'abstraction du supervisé, choisir une approche qui lui convient, et favoriser sa réflexion et ses habiletés à résoudre des problèmes.
Contextuel	Le cœur de la supervision contextuelle réside dans le fait que la personne en charge de l'encadrement varie ses styles de supervision selon le développement particulier du supervisé afin de rencontrer ses besoins professionnels. Divers facteurs influencent le processus de supervision.

En résumé, nous pouvons dire que la supervision est un ensemble d'opérations visant à vérifier la cohérence entre la politique et les pratiques institutionnelles, et à décider des actions à entreprendre pour maintenir et améliorer la réalité. Peu importe

le modèle utilisé, le but ultime de la supervision est d'améliorer l'enseignement donné. C'est seulement la méthode pour y arriver qui diffère.

### 2.1.2 L'expertise

Deux travaux sont utilisés dans cette recherche afin de définir le concept d'expertise. L'ouvrage de Lajoie (2003) ainsi que celui de Bereiter et Scardamalia (1993) fournissent des informations complémentaires permettant de circonscrire ce concept. Certaines considérations faites par Tochon (1993) sont aussi ajoutées.

Dans son article, *Transitions and trajectories for studies of expertise*, Lajoie (2003) dégage d'abord les caractéristiques des experts. L'auteure décrit ensuite trois approches pour le développement de l'expertise et indique comment ces modèles peuvent aider les étudiants à atteindre des niveaux de compétences supérieurs. Cette recherche révèle qu'il existe plus d'une trajectoire menant au développement de l'expertise et que la transition du statut d'étudiant au statut de professionnel expert peut être accélérée lorsque la trajectoire est tracée et rendue évidente aux étudiants.

Au cours des années, quelques caractéristiques communes à l'expertise ont été identifiées. Pour Lajoie (2003) et Tochon (1993), des généralisations importantes peuvent être tirées de la littérature sur ce sujet. En effet, les experts semblent posséder des caractéristiques telles qu'une mémoire supérieure pour les informations liées à leur domaine, une meilleure conscience de ce qu'ils savent ou de ce qu'ils ne savent pas, une plus grande reconnaissance de modèles, l'identification de solutions plus rapides et plus précises (bien qu'ils tendent à passer plus de temps à analyser les problèmes avant de les résoudre), ainsi que des connaissances hautement structurées. En dépit de ces généralisations, les deux auteurs font savoir que la contrainte de l'expertise est qu'elle se développe dans un domaine spécifique. Les experts le sont

donc dans un domaine donné. Ainsi, on montre que l'expertise ne se réfère pas simplement qu'à la seule intelligence générale.

Afin de favoriser le développement de l'expertise, Lajoie (2003) indique que deux facteurs doivent être pris en considération. Le premier consiste à déterminer ce que les experts savent et le second à déterminer comment aider les débutants à acquérir des compétences similaires. Trois différentes approches pour favoriser le développement de l'expertise sont décrites dans l'étude. La première, la transition vers l'expertise, met l'accent sur la possibilité pour le débutant d'être en contact avec des experts. Cet accès à des modèles est multiple, c'est-à-dire que le débutant peut voir des experts, les entendre et communiquer avec eux par courriel ou encore par vidéo. La seconde approche, quant à elle, préconise une évaluation dynamique. Celle-ci est définie par l'auteure comme étant l'évaluation des apprenants au moment présent. Ceci fait en sorte que la rétroaction est fournie dans le contexte de l'activité, justement lorsque les apprenants en ont réellement besoin et dans la bonne circonstance. Enfin, l'exemple comme trajectoire pour le développement des compétences constitue la dernière approche. Cette dernière implique qu'il est possible de favoriser le développement de l'expertise en rendant sa trajectoire évidente aux étudiants par des modèles d'expertise, de rétroaction ou d'exemples qui favorisent le transfert de la connaissance et de l'autorégulation.

Un autre travail choisi, *Surpassing ourselves*, a été écrit par Bereiter et Scardamalia en 1993. Les auteurs affirment d'abord que les experts sont meilleurs dans la résolution de problèmes liés à leur domaine en raison des connaissances qu'ils peuvent mettre en pratique. Ces connaissances peuvent être informelles (liées au bon sens), impressionnistes (liées aux sentiments) ou régulatrices (liées à la «métaconnaissance» ou à la métacognition, ou, en d'autres termes, les connaissances qui contrôlent l'application des autres connaissances). Les non experts, tout comme

les experts, ont tous ces types de connaissances. La différence réside dans la quantité des connaissances développées, dans la façon dont ils les intègrent et dont ils les appliquent. Tochon (1993, p.132) explique que « la connaissance des novices s'organise souvent autour d'objets singuliers ou d'éléments de surface des événements ou des problèmes ». Quand à eux, les experts « peuvent passer un temps considérable à construire un modèle sémantique du problème avant de chercher les procédures de résolution. Ils aspirent à comprendre les principes théoriques d'une situation, qu'ils pourront ensuite appliquer de nouveau sans perte de temps ».

L'expérience acquise dans un domaine favorise le développement de connaissances qui deviennent si efficaces qu'elles permettent de mieux réussir en dépensant moins d'énergie physique et intellectuelle. Les problèmes qui, au départ, étaient difficiles à résoudre, deviennent plus faciles. Ce qui demandait au début un gros effort de résolution de problème peut être pris en charge grâce à des routines développées avec le temps. Ce type d'apprentissage est commun à tous. Il permet de distinguer les personnes expérimentées des novices, mais il ne permet pas de distinguer les experts des personnes expérimentées mais non expertes.

Deux processus, selon Bereiter et Scardamalia (1993), distinguent les experts des non-experts, soit le *réinvestissement* et la *résolution progressive de problèmes*. Dans le cours normal de l'apprentissage d'un travail, au fur et à mesure que des routines sont développées, les opérations qui au départ nécessitaient réflexion et planification tendent à nécessiter moins d'effort mental avec le temps. Ainsi, les situations qui devaient être au préalable analysées sont maintenant reconnues instantanément et avec moindre effort, avec un regard plus familier. Les actions deviennent donc de plus en plus précises et adaptées aux circonstances. Ce processus normal d'apprentissage est à la base de l'expertise, mais n'est toutefois pas ce qui caractérise l'expertise. En effet, la personne qui bénéficie de ses expériences passées

peut en rester là et investir ainsi le temps gagné dans d'autres activités. Chez un expert, ce temps est réinvesti dans le travail, de façon à ce qu'il puisse résoudre de nouveaux problèmes, dont il n'était peut-être même pas conscient au début de sa carrière. Cette continuelle reformulation de problèmes à des niveaux de plus en plus élevés est ce qu'on peut appeler la résolution progressive de problème.

En ce qui concerne le réinvestissement, il ne constitue pas un processus séparé de la résolution progressive de problème. Tous deux sont constitutifs du processus d'expertise, le réinvestissement étant l'aspect motivationnel. Le réinvestissement implique à la fois la conservation des ressources, de façon à avoir quelque chose à réinvestir, et l'application de ces ressources sur l'activité elle-même. Pour sa part, la résolution progressive de problème constitue l'aspect cognitif du processus. En effet, pour améliorer sa performance, il ne suffit pas d'essayer plus fort, mais il faut mieux articuler les buts ou les problèmes en fonction de ce qui a été appris, de sorte que les efforts soient mieux conçus et dirigés la fois suivante.

Plusieurs raisons peuvent expliquer que tout le monde apprend, mais que ce n'est pas chacun qui devient expert. D'un côté, nous pouvons attribuer ces différences aux capacités de la personne, à la qualité de la formation reçue ou encore aux opportunités d'expériences qu'elle a vécues. Une autre raison est de dire que tout le monde devient expert en quelque chose, mais que seulement certains types d'habiletés et de connaissances sont reconnus publiquement comme menant à l'expertise. Ces points suggèrent que l'expertise n'est nulle autre que l'apprentissage accompagné de quelques autres facteurs tels que les aptitudes, les opportunités et l'approbation sociale. Toutefois, l'approche des deux auteurs porte sur l'idée qu'il y a plus que cela derrière l'expertise. Ces derniers croient, en effet, qu'il y a quelque chose que les experts font, au-delà de l'apprentissage ordinaire, qui explique comment ils deviennent experts et comment ils le restent. Ces derniers résolvent les

problèmes plus efficacement, en utilisant une connaissance supérieure et ils ont recours au processus de réinvestissement et de résolution progressive de problèmes.

En résumé, nous pouvons donc dire que l'expertise se développe pour un domaine donné, c'est-à-dire qu'elle ne se résume pas à la seule intelligence générale. Les ouvrages consultés expliquent que les experts possèdent plusieurs caractéristiques communes, liées à différents aspects de leur personne. Nous avons finalement constaté qu'il existe différentes approches pour favoriser le développement de l'expertise. Lajoie (2003) explique à ce sujet que la transition du statut d'étudiant au statut de professionnel expert peut être accélérée lorsqu'une trajectoire pour le changement est tracée et rendue évidente aux étudiants.

## **2.2 Études réalisées**

Cette section a pour objectif de présenter un résumé des recherches empiriques portant sur la supervision. Celles-ci peuvent être liées aux pratiques de supervision, aux perceptions des différents acteurs liés à ce rôle, à la formation et aux caractéristiques des superviseurs ainsi qu'aux rôles des superviseurs.

Rousseau publie en 2002 une étude portant sur la supervision des stages, intitulée « La supervision des stages : histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires ». Il s'agit d'une enquête ayant pour but d'obtenir un regard global sur les modalités de supervision en pratique dans différents programmes de formation initiale à l'enseignement au Canada. Des membres du personnel de trente-deux établissements universitaires canadiens dispensant ce programme participent à cette étude en remplissant un questionnaire. Cette enquête permet de mieux cerner les pratiques de supervision et la place qui leur est accordée dans les programmes de formation pratique. En effet, les résultats rendent compte de la durée des programmes de la formation initiale en enseignement, ainsi que du



nombre et de la durée des stages offerts dans chacune des universités. Ils donnent également un aperçu du type d'évaluation utilisé pour les stages. Finalement, les résultats indiquent l'expérience de la personne responsable d'effectuer la supervision, de même que la formation qu'elle a reçue. De façon générale, le statut de la personne responsable varie entre chargé de cours, superviseur universitaire, enseignant, directeur retraité, enseignant retraité ou encore consultant retraité. Quant à la formation à la supervision, lorsqu'elle se fait, elle s'échelonne de 30 minutes à 6 jours selon les établissements. L'enquête permet de faire ressortir la diversité des pratiques en supervision de stage au Canada. Entre autres, les programmes de formation des enseignants au Québec s'étalent sur une période de quatre années, tandis que les programmes des autres provinces ont une durée d'environ 2 ans après l'obtention d'un diplôme disciplinaire universitaire. De plus, mis à part le Québec qui offre quatre périodes de stage, les autres provinces canadiennes offrent généralement trois stages au cours de la formation des maîtres. Enfin, Rousseau (2002, p.22) indique que :

il est surprenant d'observer une si grande diversité au niveau de la formation des superviseurs de stage. Le tiers des universités consultées n'offrent pas de formation alors qu'un autre tiers propose un perfectionnement de moins de six heures. La formation des autres universités varie entre 12 et 15 heures.

L'auteure se questionne sur le peu d'heures dédiées à la formation des superviseurs de stage, considérant que ces derniers ont la lourde responsabilité de juger des compétences des futurs enseignants et de leurs connaissances concernant les disciplines enseignées.

Dans la même année, Rousseau, Courcy et Boutet (2002) communiquent les résultats d'une étude dans la revue *Journal of Educational Thought*. Celle-ci a pour titre « Les enseignants associés en adaptation scolaire sont-ils prêts à la mise en place

d'un modèle de supervision de stage dans l'optique d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire? » L'objectif principal de cette étude est l'identification des perceptions des stagiaires, des enseignants associés, des administrateurs scolaires et des superviseurs universitaires par rapport aux responsabilités, habiletés et attitudes attendues chez les superviseurs universitaires de stage en adaptation scolaire. À la suite d'une recension des écrits portant sur la supervision universitaire des stages, les énoncés liés aux responsabilités, aux attitudes et aux habiletés attendues d'un superviseur sont regroupés dans un questionnaire avec des réponses à fournir sur une échelle de Likert, en cinq points. Trois questions ouvertes sur ces sujets sont incluses dans le questionnaire.

Les auteurs ne rapportent pas de validité de contenu de leur questionnaire, si ce n'est qu'il a été soumis à trois experts. On ne sait cependant pas quelles étaient leurs consignes. En conséquence, ce qui distingue une responsabilité, une habileté ou une attitude n'est pas très clair.

Les questionnaires, au nombre de 202, ont été retournés aux chercheurs. L'étude permet de constater que les responsabilités qui sont le plus souhaitées sont la préparation à l'évaluation, la médiation entre les individus, l'évaluation des habiletés d'enseignement et enfin, le partage de ses connaissances en lien avec la pratique de l'enseignement et de la supervision. Quatre fonctions importantes du superviseur universitaire de stage sont aussi identifiées par les participants, soit la médiation, le support à l'étudiant, la création de liens entre stagiaires et la création de liens entre la théorie et la pratique. Cette étude n'aborde pas spécifiquement le sujet de la formation des superviseurs.

L'année précédente, en 2001, Gervais et Desrosiers dévoilent elles aussi les résultats d'une recherche portant sur l'accompagnement des stagiaires dans les

programmes de formation à l'enseignement implantés dans les années 1990 au Québec. Rendue publique dans la *Revue canadienne de l'Éducation*, cette étude descriptive vise, entre autres, à identifier et à caractériser les formateurs accompagnant les stagiaires. L'information a été recueillie par la consultation de documents publics et de personnes-ressources de 23 programmes. Un instrument de collecte de données a été construit en vue de décrire les activités de formation pratique liées au cheminement des étudiants. Il comprend plusieurs rubriques, soit le programme, les stages dans le cheminement de l'étudiant, les formateurs encadrant les stagiaires, les activités des stagiaires et les modes d'accompagnement. La démarche d'enquête comprend trois étapes. D'abord, il y a le recueil de l'information publique relative aux stages et sa consignation. Les sources d'informations sont les sites web des universités québécoises ainsi que le bulletin et les actes des colloques de l'AQUFOM (Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres). La deuxième étape consiste à soumettre cette description de la réalité à une personne responsable des activités de formation pratique pour chaque programme. Finalement, les répondants sont invités à réagir à un rapport synthèse présentant une analyse de l'ensemble du matériel recueilli et une version finale des grilles complétées.

Les résultats révèlent, dans un premier temps, qu'un réseau de formateurs accompagne les stagiaires au cours de leur formation. Parmi ceux-ci, nous retrouvons d'abord les formateurs désignés en milieu scolaire, c'est-à-dire les enseignants associés. Pour ce groupe, une formation à la supervision est offerte sous différents formats. Ensuite, nous retrouvons les formateurs désignés en milieu universitaire, soit les superviseurs. Les critères de sélection de ces personnes sont l'expérience en enseignement, une formation ou une expérience en supervision et la connaissance du système scolaire québécois (Gervais et Desrosiers, 2001). Cependant, tout comme aux États-Unis et dans le reste du Canada selon la recherche de Rousseau (2002), les universités québécoises confient une large part de l'accompagnement universitaire

des stagiaires à des personnes n'ayant pas de lien d'emploi permanent à l'Université. Selon les résultats de l'étude, la majorité des établissements organisent, à l'intention des superviseurs, des activités de partenariat qui prennent deux formes. La plus répandue est celle d'activités annuelles de concertation entre les superviseurs (Gervais et Desrosiers, 2001). Ces rencontres obligatoires sont animées par les responsables de stage et varient de quelques heures à quelques journées par année. Les auteurs ne précisent pas qui sont exactement les responsables de stage. Les principales thématiques traitées sont les modalités du stage, la concertation sur les instruments et les études de cas. Un deuxième type d'activité, le plus souvent facultatif, est celui de rencontres de formation ou de perfectionnement. L'étude révèle toutefois que ces rencontres sont offertes dans la moitié des programmes seulement. L'étude montre, de plus, que les contributions attendues du superviseur universitaire, ainsi que ses conditions d'exercice sont nombreuses et qu'elles fluctuent d'un stage à l'autre.

Quelques années auparavant, Gervais (1997) fait part d'une étude, ayant pour titre « Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage », dans un ouvrage collectif dirigé par Tardif et Ziarko. Le questionnement à la base de cette recherche concerne le rôle du superviseur, c'est à dire sa nécessité et ses fonctions. Gervais (1997) précise que les rôles des deux formateurs de la triade, l'enseignant associé et le superviseur, présentent certaines similarités et ne sont pas toujours distingués dans la pratique. Puisque les principales personnes concernées par l'activité de formation en stage sont les stagiaires, l'étude a cherché à connaître leur perception de la contribution de l'enseignant associé et du superviseur à leur formation pendant le stage.

L'enquête est faite par questionnaire, auprès d'une population d'étudiants de la troisième année du baccalauréat en enseignement primaire et secondaire. Le

questionnaire comporte une partie de questions fermées, ainsi qu'une partie de questions ouvertes. En raison de la grande quantité d'informations recueillies, un échantillon aléatoire de 30 sujets est constitué par programme, pour un total de 60 sujets. Les énoncés des étudiants relativement à la contribution de l'enseignement ou du superviseur sont classés selon les comportements nommés. Les caractéristiques correspondant à chacun des comportements sont dégagées, c'est à dire les objets sur lesquels portent les comportements, les moments où ils se produisent ainsi que l'effet perçu par les étudiants.

Les résultats de la recherche révèlent plusieurs points. D'abord, concernant la perception des étudiants quant à l'utilité du rôle du superviseur, ceux-ci semblent reconnaître non seulement le rôle essentiel joué par le superviseur, mais ils ont de plus une perception positive de son rôle. Quant aux perceptions des étudiants par rapport aux contributions respectives de l'enseignant et du superviseur universitaire, deux constats se dégagent. Premièrement, ils perçoivent un bon nombre d'actions communes aux deux formateurs. Ensuite, l'étude permet de constater que certains comportements paraissent plus spécifiquement liés à l'un ou à l'autre des accompagnateurs. Gervais (1997) indique finalement que les données incitent à attribuer une fonction spécifique au superviseur universitaire, une fonction distincte de celle de l'enseignant qui accompagne les stagiaires.

D'autre part, Enz, Freeman et Wallin (1996) indiquent que jusqu'ici, les recherches n'ont pas réussi à clarifier les rôles et les responsabilités attendus chez les trois membres de la triade, soit le superviseur, l'enseignant associé et l'étudiant en enseignement. L'objectif premier de leur recherche est donc de décrire les fonctions du superviseur universitaire telles qu'elles sont interprétées par les trois groupes présents dans la triade.

Les auteurs rappellent, en premier lieu, que les stages rassemblent normalement trois personnes, c'est-à-dire le superviseur, l'enseignant associé et l'étudiant en enseignement. Ces trois personnes doivent travailler ensemble afin de faciliter la transition de l'étudiant vers le statut d'un enseignant débutant compétent. Plus spécifiquement, les objectifs de la recherche sont de fournir une description des rôles et des responsabilités du superviseur universitaire selon l'interprétation faite par tous les membres de la triade ainsi que l'identification des ressemblances et des disparités dans les perceptions des fonctions des superviseurs universitaires à travers les trois mêmes groupes.

L'étude se concentre sur deux questions spécifiques: (1) Quels rôles et responsabilités, parmi les 14 rôles et responsabilités cités dans *University Supervisor Functions Survey* (Enz et Freeman, 1992), sont considérés comme les plus importants par les membres de la triade? (2) Est-ce que les perceptions concernant l'importance des rôles et des responsabilités diffèrent selon ceux qui travaillent dans des écoles primaire ou secondaire et selon les membres de la triade?

L'échantillon regroupant les trois types de membres de la triade a été composé à partir de 572 enseignants associés, dont 432 de niveau primaire et 140 de niveau secondaire, de 444 étudiants en enseignement, dont 268 de l'ordre primaire et 176 de l'ordre secondaire, puis de 88 superviseurs universitaires.

L'*University Supervisor Functions Survey* est conduite par Enz et Freeman (1992) afin d'évaluer la perception de chaque participant à propos de l'importance des rôles et responsabilités des superviseurs universitaires. Les 14 rôles et responsabilités inclus dans l'instrument proviennent de trois différentes sources d'informations, soit un examen des manuels de références pour les étudiants en enseignement de 20 établissements en éducation à travers les États-Unis, une

recension de la littérature, ainsi que des entrevues formelles réalisées auprès de superviseurs universitaires. Ces trois sources d'informations suggèrent que les superviseurs universitaires couvrent trois domaines généraux de responsabilités professionnelles dans leur soutien à l'étudiant en enseignement. Le premier groupe de responsabilités concerne le mentorat et inclut 5 fonctions spécifiques : observation en classe de l'étudiant et rétroaction, soutien moral et encouragement de l'étudiant, animation de séminaires, évaluation de la qualité des leçons données par l'étudiant et présentation de vidéos d'enseignement par l'étudiant. Le second groupe désigne le superviseur comme étant une personne ressource et comprend 4 fonctions spécifiques : révision des responsabilités de l'étudiant, discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant, assistantat à l'enseignant associé dans l'évaluation finale puis soutien collégial et encouragement de l'enseignant associé. Enfin, le dernier domaine qualifie le superviseur d'interprète et inclut 5 fonctions spécifiques : animation de conférences de rétroaction, médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité, liaison avec l'université, médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des différences dans les styles d'enseignement et détermination du style de gestion de l'enseignant associé. Pour les fins de l'étude, les participants devaient donner un rang à chacun des 14 items selon l'importance qu'ils leur accordaient.

Concernant l'ordre d'importance accordé aux 14 items, l'étude montre certaines similarités ainsi que certaines disparités dans les perceptions des membres de la triade. Les deux premiers items notés en terme d'importance sont les mêmes pour tous les groupes, soit l'observation et la rétroaction ainsi que l'encouragement et le soutien moral. À partir du troisième item, les priorités diffèrent. Au total, les perceptions relatives à l'importance des rôles sont différentes pour 7 des 14 items de l'étude.

Enfin, Gervais, en 1995, publie une étude empirique portant sur l'intervention des superviseurs universitaires dans la formation pratique en milieu scolaire. Cette étude, ayant pour titre « Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique », est rendue publique en 1995 dans la Revue des sciences de l'éducation. Le but de la recherche consiste à explorer les manifestations de la médiation chez les superviseurs.

Gervais (1995) essaie d'isoler les éléments saillants de l'intervention du superviseur en milieu scolaire. Elle s'interroge à savoir ce qu'il en est vraiment de l'intervention des superviseurs, de son élaboration, de sa véritable orientation. C'est ce qui l'amène à développer le concept clé de la médiation entre théorie et pratique. La médiation est définie par l'auteur comme étant « les gestes et efforts du superviseur de relier ou intégrer les aspects dits théoriques, soit ceux se rapportant au corpus de connaissances appréhendé en contexte universitaire par le futur enseignant, et la dimension pratique, soit les savoirs élaborés par ce dernier en contexte scolaire » (Gervais, 1995).

Les douze participants à cette étude étaient sélectionnés selon deux critères, de façon à obtenir des personnes avec des profils diversifiés ainsi qu'une expérience concomitante d'enseignement en milieu universitaire et de supervision pédagogique en milieu scolaire. Des entretiens ont été réalisés afin d'obtenir des récits, des observations, des réflexions et des conceptions sous forme de discours. La question générale de l'entrevue était : « Comment s'effectue, dans l'exercice de votre acte pédagogique en contexte scolaire, le passage de la théorie vers la pratique? » L'entrevue comportait deux phases principales, soit l'une descriptive des gestes de médiation et l'autre interprétative de ces mêmes gestes.



Le plan d'analyse des données prévoyait une interprétation des données selon la conceptualisation de Glaser et Strauss (1967) à propos de la construction empirique des théories (procédures visant à dégager à travers des phases successives de codage une théorie ancrée d'un phénomène). La médiation est apparue sous plusieurs formes, à savoir l'entretien (reconstruction d'événements reliés à la prise en charge de la classe) et le journal (interprétation du quotidien). La conception de la médiation qui s'en dégage est que celle-ci s'élabore à partir d'un processus (reconstruction - interprétation) qui prend appui soit sur un contexte en particulier (prise en charge), soit sur un médium privilégié (le journal). Dans les deux cas, la médiation demeure une reconstruction de l'expérience de l'autre. L'interprétation peut être globale (retour sur l'action), localisée (dans un contexte précis) ou encore déterminée (touchant l'ensemble des compétences à acquérir durant le stage). L'interprétation se fait aussi à l'aide du journal de stage.

Les formes d'interprétation dégagées dans l'étude de Gervais correspondent à celle de Zahorik (1988) à propos des buts et des styles d'interventions des superviseurs. Ce chercheur est parvenu, à la suite d'une démarche d'observation de l'ensemble de la tâche de supervision, à classifier les différentes approches utilisées par un groupe de superviseurs. Il définit trois styles, soit prescriptif, interprétatif et de soutien.

### **2.3 Objectifs de la recherche**

L'objectif général de la recherche est de décrire comment certains superviseurs développent une expertise dans leur rôle. Pour ce faire, nous nous attarderons à élaborer la recherche autour de trois objectifs spécifiques qui sont ici présentés.

1. Analyser l'importance accordée aux différents rôles du superviseur en éducation préscolaire et enseignement primaire par des superviseurs experts.
2. Décrire les perceptions que les superviseurs experts en éducation préscolaire et enseignement primaire ont à leur égard.
3. Décrire le développement de l'expertise des superviseurs experts en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Dans ce chapitre, à partir de quelques études, nous avons pu identifier les concepts clés de cette recherche, soit la supervision et l'expertise. La supervision a été située dans son contexte d'intervention, soit un contexte de formation initiale des enseignants. Elle a été définie, ses buts ont été clarifiés et ses différents modèles, soit les modèles clinique, développemental et contextuel, ont été présentés. Cogan (1973) a été l'un des pionniers en la matière et ses prédécesseurs se sont souvent basés sur son modèle de supervision clinique pour élaborer le leur. Ensuite, trois travaux ont été utilisés pour définir le concept d'expertise. Grâce à l'ouvrage de Lajoie (2003), à celui de Bereiter et Scardamalia (1993), ainsi qu'à celui de Tochon (1993), ses caractéristiques et son processus de développement ont pu être identifiés. Finalement, un résumé des recherches semblables à celle réalisée dans le cadre de ce mémoire a été présenté.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons la méthode adoptée pour mener à bien notre démarche de recherche. Nous identifierons le type de recherche ainsi que les différentes étapes de notre cheminement en tant que chercheur. De plus, les outils utilisés y seront décrits de même que la méthode d'analyse des données. Chaque

étape de la démarche a été franchie dans le but bien précis de répondre à nos objectifs de recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons la démarche méthodologique entreprise pour cette recherche, soit les étapes à franchir et les conditions de réalisation de ces étapes. Dans la première section, nous identifions le type de recherche ainsi que les méthodes utilisées. Le choix de la clientèle, des instruments de mesure et des moyens de collecte de données sont décrits par la suite. Enfin, le plan d'analyse des données est exposé.

#### **3.1 Définition de la recherche qualitative**

Il existe deux façons d'aborder la recherche selon Cresswell (2005) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004) : l'approche qualitative et l'approche quantitative. Chacune est conduite par des problèmes et des techniques propres. La recherche quantitative cherche à confirmer ou infirmer une hypothèse préconçue. De façon différente, la recherche qualitative cherche à mieux comprendre un phénomène, à se familiariser avec les gens et leurs préoccupations (Poupart et al., 1997). Selon Gohier (1998), ce n'est pas tant par les instruments de saisie et d'interprétation des données qu'il faut définir les recherches, mais plutôt par la position épistémologique du chercheur, ce qui lui permet de proposer comme subdivisions les approches interprétative et positiviste. C'est pourquoi nous pouvons dire que le désir d'acquérir des connaissances sur les rôles impliqués en supervision et de développer une meilleure compréhension des perceptions des superviseurs et du développement de leur expertise nous oriente vers une approche mixte comprenant un volet quantitatif limité, accompagné d'un volet qualitatif important, de type exploratoire. Ainsi, la

présente recherche constitue une exploration et une description de la réalité des superviseurs experts.

Legendre (1988) définit la recherche qualitative comme étant « l'étude des phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci ». Karsenti et Savoie-Zajc (2000) font une synthèse de plusieurs définitions et proposent que la recherche qualitative est une forme de recherche qui donne un sens à la réalité, un sens construit par le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.

En recherche qualitative, la démarche doit notamment être représentative de la réalité des répondants. Les participants doivent effectivement se reconnaître à l'intérieur des résultats. Elle doit également être significative pour le milieu concerné, afin que celui-ci puisse tirer des applications pratiques des résultats. Finalement, elle doit tenir compte des interactions entre les individus et leur environnement. Cette démarche permet au chercheur de s'adapter aux besoins du processus de recherche tout en respectant ses intentions.

Les caractéristiques essentielles de cette démarche suivent une question de recherche formulée dans un sens large. Le chercheur commence ensuite un cycle de trois phases, soit l'échantillonnage, la collecte de données et l'analyse des données. L'échantillonnage est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur choisit des caractéristiques précises auxquelles les participants doivent répondre. Vient ensuite la collecte des données. Celle-ci se fait par différents moyens tels que l'observation, le matériel écrit ou l'entretien. Enfin, la dernière phase est l'analyse des données. Le chercheur s'interroge tout au long de ce processus sur le sens des données obtenues afin de créer une classification de ces données. Ce cycle se déroule jusqu'à ce que le

chercheur obtienne une saturation de l'information qu'il juge suffisante à la compréhension du phénomène qu'il explore (Lessard-Hébert, Boutin et Goyette, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

### **3.2 Sélection des superviseurs**

Pour la recherche qualitative, l'échantillonnage des participants se fait à partir d'un choix intentionnel du chercheur. Le principal objectif de l'échantillonnage est de faciliter la recherche en restreignant le nombre de participants soumis à l'expérimentation, tout en maintenant une bonne représentativité. Karsenti et Savoie-Zajc (2000) soulignent que ce processus est basé sur un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur. Ce choix est également fonction de sa pertinence par rapport à la question de recherche.

#### **3.2.1 Critères de sélection**

Les participants à cette étude ont été recrutés par les directions des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de huit universités québécoises francophones ayant répondu positivement à notre invitation. Ces universités ont en commun des programmes de formation initiale à l'enseignement et des stages qui répondent à la prescription du ministère de l'Éducation (2001). Les superviseurs ont volontairement accepté de participer à l'étude.

Un premier contact par courrier électronique a été établi avec chacune des directions du programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire afin de solliciter leur collaboration à l'étude. Celui-ci indiquait aux directions, entre autres, qu'elles auraient à sélectionner les superviseurs experts de leur programme d'étude pour les stages 3 ou 4. À la suite de leur accord pour participer à la recherche, une liste de critères leur a été envoyée afin de contrôler

la sélection des superviseurs experts. Cette lettre et ces critères sont présentés à l'appendice A.

Les critères de sélection auxquels les superviseurs devaient correspondre étaient en lien avec le développement de leur expertise. Ainsi, les superviseurs devaient posséder les caractéristiques des experts décrites par Lajoie (2003), Bereiter et Scardamalia (1993), ainsi que Tochon (1993). Celles-ci sont les suivantes : une mémoire supérieure pour les informations liées à leur domaine, une meilleure conscience de ce qu'ils savent ou ne savent pas, une plus grande reconnaissance de modèles, une tendance à analyser les problèmes avant de les résoudre, une capacité à identifier des solutions avec rapidité et précision, des connaissances hautement structurées, une facilité dans la résolution de problèmes liés à leur domaine, un engagement dans le travail, une capacité à ne pas se fonder sur des routines, ainsi qu'une capacité à réinvestir leurs connaissances.

Les directions des programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire qui ont participé ont donc fait la sélection des superviseurs experts selon ces critères. Après qu'ils nous aient eu communiqué le nombre de superviseurs choisis, nous leur avons fait parvenir les questionnaires nécessaires en version papier. Les directions en ont fait la distribution auprès des personnes sélectionnées qui ont retourné directement le questionnaire à la chercheuse dans des enveloppes affranchies. Cette façon de procéder a permis, entre autres, de respecter l'anonymat des répondants puisque aucun nom n'a été mentionné.

Deux universités ont préféré distribuer les questionnaires à un ensemble plus élargi de leurs superviseurs. Des raisons éthiques les ont dirigées vers ce choix. Dans un des deux cas, les questionnaires ont été envoyés aux superviseurs ayant plus de quatre années d'expérience comme superviseurs pour les stages 3 ou 4. Quant à

l'autre université, les questionnaires ont été envoyés à tous les superviseurs des stages 3 ou 4 du programme visé.

Au Québec, plus de 100 superviseurs exercent leur rôle dans le cadre des stages 3 ou 4 du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans les universités francophones. Les universités participantes ont fait la demande pour un total de 95 questionnaires. De ce nombre, 40 ont été retournés à l'équipe de recherche dûment complétés. Il est à noter que nous n'avons pas reçu de questionnaire rempli de la part des superviseurs exerçant leur rôle dans trois universités. Le taux de réponse au questionnaire se situe à 42%.

### **3.2.2 Profil des superviseurs experts**

La première section du questionnaire visait à recueillir des données relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles des répondants. Ainsi, le profil des superviseurs experts a pu être établi tel que le présente le tableau 3.1. Le groupe de répondants se compose de 25 femmes et de 15 hommes. Ces proportions nous ont semblé assez étonnantes considérant le nombre peu élevé d'hommes que nous retrouvons en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec.

Nous retrouvons, dans ce tableau, le nombre moyen d'années d'expérience comme enseignant au préscolaire et au primaire, enseignant au secondaire, conseiller pédagogique, directeur d'école, enseignant universitaire, ainsi que superviseur de stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La moyenne a été calculée à partir des personnes ayant travaillé dans l'un ou l'autre de ces domaines.



**Tableau 3.1**  
Moyennes relatives aux types d'expériences des superviseurs experts

<b>Fonction</b>	<b>Nombre de superviseurs</b>	<b>Moyenne d'années</b>
Enseignant au préscolaire et au primaire	38	16,15
Enseignant au secondaire	15	9,93
Conseiller pédagogique	14	9,71
Directeur d'école	16	10,50
Chargé de cours à l'université	12	7,41
Superviseur de stage	40	8,02

La grande majorité, c'est-à-dire 97,6% des superviseurs ayant rempli le questionnaire, a une expérience liée à l'enseignement. Une seule personne parmi les 40 participants n'a donc aucune expérience en enseignement. Celle-ci a cependant travaillé comme conseiller pédagogique et comme directeur d'école avant d'occuper le rôle de superviseur de stage. Parmi les répondants qui ont affirmé avoir une expérience en enseignement, tous sauf un ont au moins déjà enseigné au primaire ou au préscolaire. Le participant unique a enseigné au secondaire seulement. En tout, seulement deux personnes ont affirmé ne pas avoir été enseignant au préscolaire ou au primaire. Pour ceux ayant fait ce travail, la moyenne d'années d'expérience est de 16,15 années.

Quatorze répondants, représentant un peu moins du tiers des participants, ont une expérience comme enseignant tant au primaire et préscolaire qu'au secondaire. Nous remarquons que plusieurs superviseurs experts ont une expérience variée dans au moins deux domaines différents. En plus d'avoir été enseignant au primaire, au préscolaire ou au secondaire, plus de la moitié d'entre eux ont aussi travaillé en tant que conseiller pédagogique, directeur d'école ou encore professeur à l'université. En effet, 35% d'entre eux ont été conseiller pédagogique pendant une moyenne de 9,71 années. Ce pourcentage augmente à 40% en ce qui concerne la fonction de directeur d'école, avec une moyenne atteignant 10,5 années d'expérience. Puis, 30% d'entre eux ont été chargé de cours à l'université pendant environ 7,41 années. Finalement, les superviseurs experts ont en moyenne huit années d'expérience dans leur rôle de superviseur. Bien entendu, nous ne pouvons pas faire l'addition des moyennes d'années d'expérience pour aboutir à un total puisque certaines fonctions peuvent se chevaucher et avoir été assumées durant la même période de temps. Cependant, si nous accumulions ces moyennes, les superviseurs experts auraient une moyenne de 36,9 années d'expérience dans tous ces domaines confondus!

Nous avons aussi additionné les années d'expérience des participants dans les fonctions d'enseignant au préscolaire ou au primaire et d'enseignant au secondaire. Parmi les 39 participants ayant enseigné à l'un ou l'autre de ces ordres, 7 ont 10 années ou moins d'expérience, 4 ont entre 10 et 14 années d'expérience, 14 ont entre 15 et 24 années d'expérience puis 14 autres ont plus de 25 années d'expérience. Les groupes les plus nombreux sont donc ceux ayant entre 15 et 24 ans d'expérience, puis ceux ayant plus de 25 années d'expérience, pour un total de 35,9% des répondants chacun. Si nous combinons ces deux groupes, 28 répondants sur les 39, soit 71,8%, ont une expérience de plus de 15 ans en enseignement. Le tableau 3.2 illustre bien cette représentation.

**Tableau 3.2**

Nombre d'années d'expérience des superviseurs en enseignement préscolaire,  
primaire ou secondaire

<b>Nombre d'années d'expérience</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Moins de 5 ans	1	2,5
5 à 9 ans	7	17,5
10 à 14 ans	4	10,0
15 à 24 ans	14	35,0
25 ans et plus	14	35,0
Total	40	100,0

Nous avons demandé aux répondants du questionnaire écrit d'indiquer les programmes d'études universitaires qu'ils avaient entrepris ou complétés. Tous les répondants ont indiqué avoir suivi des cours universitaires. Parmi eux, 10 ont indiqué avoir complété un brevet A ou un brevet B ou encore les deux. Un seul participant a mentionné avoir complété un brevet C. Ensuite, 11 ont indiqué avoir entrepris ou complété un certificat dans un domaine quelconque. Sur les 40 participants, 37 ont mentionné avoir entrepris ou complété un ou plusieurs baccalauréats dans des domaines variés, ce qui correspond à 92,5% des participants. La maîtrise se situe au deuxième rang, avec un total de 17 superviseurs l'ayant entreprise ou complétée. Enfin, seulement 3 personnes ont affirmé avoir entrepris ou complété un doctorat, soit 7,5% de l'échantillon à l'étude. Quelques personnes ont aussi fait mention de certains cours ou d'autres programmes universitaires tels qu'un brevet spécialisé, un diplôme pluridisciplinaire, un perfectionnement et un DESS en psychopédagogie.

### **3.3 Instruments de collecte de données**

Pour l'atteinte de nos objectifs, deux instruments de collecte de données ont été utilisés afin d'obtenir des informations de la part des participants. Dans le cadre de notre recherche, les instruments qui semblaient les plus adéquats pour répondre à la question et aux objectifs de recherche sont le questionnaire et l'entretien semi-dirigé en profondeur.

#### **3.3.1 Le questionnaire**

Le premier instrument utilisé pour la cueillette des données a été le questionnaire. Cette technique a été choisie en raison des avantages qu'elle comporte. Elle permet d'abord de procéder à une investigation auprès d'une population plus vaste, qualité essentielle, puisque l'ensemble des superviseurs experts québécois est ciblé. De plus, les coûts qui y sont rattachés sont peu élevés comparativement à d'autres méthodes qui auraient pu être utilisées, telles que des entrevues téléphoniques ou encore des entrevues en face à face. Ce choix permet également d'obtenir l'heure juste concernant les conceptions des superviseurs puisqu'il permet aux répondants de conserver leur anonymat.

La présentation matérielle étant un aspect important afin de susciter un bon taux de participation, nous avons pris soin de rendre le questionnaire attrayant et intéressant, le plus court possible, facile à remplir et bien fait. Gauthier (2003) estime que ces moyens peuvent faire doubler le taux de réponse de la part des participants. Le même auteur mentionne, de plus, que ce sont généralement les personnes les plus scolarisées qui collaborent le plus à ce type de sondage. Il nous paraissait donc tout indiqué dans le cas de notre étude, les superviseurs étant d'ordinaire des individus ayant un niveau d'instruction élevé.

Le questionnaire sert à prendre le pouls des superviseurs par rapport à leur vision de la supervision. Il est composé de deux parties. La première se rapporte aux caractéristiques socioprofessionnelles des superviseurs et à leur développement professionnel. Elle comprend 10 items liés aux expériences professionnelles, aux études réalisées, aux formations suivies liées à la supervision ainsi qu'aux réflexions et aux démarches de développement professionnel. Les répondants avaient de courtes réponses à élaborer pour cette section. La deuxième partie du questionnaire porte sur la perception des superviseurs par rapport à leurs rôles. L'échelle utilisée est inspirée de celle développée par Enz et Freeman (1992), obtenue suite à une communication par courrier électronique avec Mme Enz (voir appendice B). Dans cette partie du questionnaire, les participants sont invités à indiquer, dans un premier temps, sur une échelle de un à cinq, l'importance relative de chacun des rôles énoncés et, dans un deuxième temps, leur niveau d'efficacité relatif à ces mêmes rôles.

Afin de favoriser un haut taux de participation au questionnaire, nous avons mis en œuvre certains dispositifs pour inciter les superviseurs à participer. Pour créer un lien de communication entre les chercheurs et les répondants, une lettre d'introduction présentant l'étude et justifiant son intérêt a été envoyée (voir l'appendice C). Les coordonnées d'une personne à contacter étaient disponibles dans le cas où les répondants auraient voulu vérifier la crédibilité des chercheurs ou tout simplement demander des informations. Nous avons aussi obtenu la collaboration des directions du programme de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des différentes universités afin de motiver les superviseurs à participer à l'étude.

La qualité du questionnaire a été vérifiée avant de procéder à l'enquête proprement dite. Une première version a été soumise à un groupe de personnes liées à la population à l'étude, mais ne faisant pas partie de l'échantillon lui-même. À la

suite des commentaires de ces personnes, quelques modifications ont été apportées pour améliorer le questionnaire ainsi que l'instrument utilisé par Enz et Freeman (1992). Dans ce dernier cas, ce sont quelques items qui ont été modifiés, supprimés ou ajoutés selon les commentaires recueillis. Évidemment, le questionnaire ne couvre pas toute la complexité du domaine investigué. Il est présenté à l'appendice D.

### **3.3.2 L'entretien**

Legendre (1988) définit l'entretien comme étant une méthode de cueillette d'informations dans laquelle l'enquêteur et la personne interrogée sont en entretien face à face. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précise cette définition en ajoutant que l'entretien consiste en une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement afin de partager un savoir d'expertise pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées. Boutin (2000), en accord avec les auteurs précédents, ajoute cependant que l'entretien peut prendre plusieurs formes. Selon les objectifs de la recherche, ce dernier peut osciller entre deux extrémités, de l'entretien dirigé à l'entretien non dirigé.

Puisque notre recherche vise à explorer, à connaître et à comprendre un phénomène particulier, l'entretien en profondeur semi structuré nous semble le plus approprié. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) explique que les thèmes sont choisis préalablement par l'enquêteur et que le participant s'exprime sur ces derniers à partir de son expérience. Boutin (2000) ajoute que l'enquêteur guide le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour des thèmes établis. Ce procédé laisse la possibilité à l'interviewé d'aborder d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé. Boutin (2000) explique que l'entretien en profondeur vise à faire ressortir les rapports qui existent entre la personne et le thème. Il permet donc de mieux comprendre une pratique ou un processus.

### 3.4 Déroulement des entretiens

Une fois les questionnaires recueillis, nous avons contacté les personnes volontaires pour participer à un entretien. Ces personnes avaient retourné, remplie, l'invitation à participer à un entretien individuel qui se trouvait à la fin du questionnaire. Étant donné le nombre restreint de personnes disponibles, soit un total de cinq, toutes ont été sélectionnées. Toutes les personnes volontaires provenaient d'une université où la direction du programme avait sélectionné ses superviseurs experts pour participer à l'enquête. Nous sommes donc certains que tous les volontaires étaient des experts. Un contact initial a été fait par appel téléphonique avec les cinq volontaires afin, d'une part, d'établir un lien avec la personne et, d'autre part, d'expliquer les objectifs ainsi que le déroulement de l'entretien. Dans le but d'établir le climat le plus propice, le lieu et l'heure des entretiens ont été établis en fonction des disponibilités des participants. Une durée approximative de 40 à 60 minutes a été prévue pour chaque entretien. En effet, la durée peut varier d'un sujet à l'autre car elle est dépendante du discours de chacun.

Avant chaque entretien, la chercheuse prend soin d'étudier le questionnaire écrit du participant, celui-ci procurant des informations de base sur le contexte professionnel du superviseur. Cette précaution permet à l'intervieweur de commencer l'entretien avec un minimum de connaissances sur le vécu professionnel du sujet, lui démontrant par le fait même un intérêt important.

Au début de chaque entretien, les objectifs de la recherche sont présentés à nouveau. La chercheuse demande l'autorisation d'enregistrer les propos et assure le participant de la confidentialité de l'entretien. Ce dernier est ensuite informé de ses droits de refuser en tout temps de répondre à une question ou d'arrêter l'enregistrement ou l'entrevue s'il le juge nécessaire. De plus, la chercheuse indique

au sujet que le matériel audio sera détruit à la fin de la recherche. Enfin, elle demande au participant de signer le formulaire de consentement (voir appendice E).

Les questions posées sont regroupées en sous thèmes. Conformément à l'objectif général de la recherche, qui est de décrire la façon dont les superviseurs développent leur expertise, leur but est d'explorer les connaissances des superviseurs liées à la supervision, de mieux connaître leur cheminement scolaire et professionnel, de comprendre leur classification des rôles des superviseurs, d'explorer leur perception d'eux-mêmes face à leur rôle, de décrire les principales situations problèmes rencontrées et de voir si la résolution de ces problèmes a été source de réinvestissement par la suite, de découvrir les moyens entrepris pour devenir expert et finalement de faire un retour sur leur démarche d'apprentissage. Les questions de l'entretien sont rapportées à l'appendice F.

La chercheuse étant préoccupée par des sous-thèmes plutôt que par un ensemble de questions bien précises, elle est plus attentive au discours du sujet. D'autre part, grâce aux questions ouvertes, l'interviewé a toute la place nécessaire pour parler de son vécu. L'intervieweuse joue un rôle actif pendant les entretiens. Elle guide le participant à travers son discours en reformulant ses questions au besoin ou en demandant des précisions lorsque nécessaire.

Afin de recueillir le plus de données possible, les entretiens sont enregistrés sur cassette audio. Cette façon de procéder permet au chercheur d'avoir une écoute active de qualité en lui évitant de prendre des notes. Le rythme des échanges n'est donc pas brisé. De plus, tout le discours est conservé dans un fichier électronique et est analysé à partir d'un verbatim dans une étape ultérieure.



### **3.5 Plan d'analyse des données**

L'analyse des données permet au chercheur de s'approprier les données recueillies. Savoie-Zajc (2000) mentionne que le chercheur se questionne sur le sens contenu dans les données et ajuste petit à petit sa classification. Dans le cas du questionnaire, l'analyse est descriptive puisque la majorité des questions sont fermées, c'est-à-dire avec un choix de réponse. Par contre, pour les entretiens, nous réalisons une analyse de contenu en tentant de faire ressortir les thèmes émergents.

Dans ce chapitre, nous avons expliqué que la poursuite de nos objectifs a, en quelque sorte, orienté notre étude vers une approche mixte comprenant un volet quantitatif limité et un volet qualitatif plus important pour explorer et décrire la réalité des superviseurs experts. C'est également ces objectifs qui ont déterminé les outils de recherche qui nous ont semblé les plus adéquats, notamment le questionnaire et l'entretien en profondeur. Les 40 participants experts ont été identifiés par les directions des programmes d'enseignement primaire et d'éducation préscolaire des universités pour répondre au questionnaire. Grâce aux données recueillies par celui-ci, un profil socioprofessionnel des superviseurs experts a pu être tracé. Sur une base volontaire, cinq d'entre eux ont accepté de participer à une entrevue. Enfin, les méthodes d'analyse descriptive et d'analyse de contenu sont privilégiées car ce sont des méthodes pertinentes pour l'atteinte de nos objectifs.

Nous arrivons donc à notre quatrième chapitre, qui consiste à l'analyse et l'interprétation des données. Celles-ci proviennent du questionnaire ainsi que des entretiens. Pour chaque question de l'entretien en profondeur, nous dresserons un portrait des perceptions des superviseurs ayant participé à notre recherche.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à la présentation des données recueillies auprès des superviseurs experts des stages 3 ou 4 en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Dans un premier temps, nous présentons et analysons les données provenant des commentaires écrits dans le questionnaire. Ensuite, nous exposons, par le biais d'une analyse comparative, les entretiens en profondeur réalisés auprès des cinq superviseurs experts.

#### **4.1 Données relatives au questionnaire**

Le questionnaire était destiné aux superviseurs universitaires de stage à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, ciblés comme étant experts d'après le directeur de leur programme. Il faut toutefois signaler que pour deux universités, les superviseurs n'étaient peut-être pas des experts. En effet, les directions du programme de ces deux universités ne souhaitaient pas faire de sélection auprès de leurs superviseurs. Ainsi, tous les superviseurs pouvaient remplir le questionnaire. Les données présentées ici sont regroupées selon les trois objectifs de la recherche, à savoir l'analyse de l'importance des rôles du superviseur, la description des perceptions que les superviseurs ont à leur égard à propos de leurs connaissances, de leurs compétences et de leur efficacité ainsi que la description du développement de leur expertise.

##### **4.1.1 Importance des rôles du superviseur**

Les données relatives à cet objectif de recherche proviennent d'une question incluse dans le questionnaire. Les superviseurs experts avaient à indiquer, sur une

échelle de 1 (faible) à 5 (élevée), l'importance relative de plusieurs rôles concernant les stages 3 et 4 de la formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les rôles sélectionnés étaient issus d'une recherche antérieure effectuée par Enz et Freeman en 1992 et ont été adaptés selon nos observations ainsi que d'après les commentaires de personnes ayant participé à la validation du questionnaire. Ces rôles, au nombre de 17, étaient les suivants : (1) observation en classe et rétroaction; (2) soutien moral et encouragement à l'étudiant; (3) animation de séminaires ou de rencontres de stage; (4) évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant; (5) rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéos de sa part; (6) retour avec l'étudiant sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liés aux exigences universitaires; (7) discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant; (8) collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire; (9) soutien et encouragement à l'enseignant associé; (10) animation de rencontres en triade; (11) médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité; (12) aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique; (13) médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant; (14) détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé; (15) communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires; (16) explication et suivi relatifs à la dimension éthique; (17) puis accompagnement dans le processus de recherche appliquée (recherche action, etc.). Les répondants avaient aussi la possibilité d'ajouter des rôles s'ils le jugeaient nécessaire.

Le tableau 4.1 présente une synthèse des données relatives à l'importance de chaque rôle. De plus, il permet de comparer le rang accordé à chaque rôle selon notre étude et selon celle réalisée par Enz, Freeman et Wallin (1996).

**Tableau 4.1**

Rangs et moyenne relativement à l'importance des rôles des superviseurs

Rôle du superviseur	Moyenne	Rang selon notre étude	Rang selon l'étude de Enz et al. (1996)
1. Observation en classe et rétroaction	5,00	1	1
2. Soutien moral et encouragement à l'étudiant	4,78	2	2
3. Discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant	4,73	3	6
4. Animation de séminaires ou de rencontres de stage	4,56	4	10
5. Médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité	4,55	5	7
6. Collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire	4,49	6	13
7. Explication et suivi relatifs à la dimension éthique	4,48	7	
8. Aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique	4,43	8	9
9. Évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant	4,35	9	4
10. Rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéo de l'étudiant	4,35	10	14
11. Retour avec l'étudiant sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liés aux exigences universitaires	4,31	11	5
12. Soutien à l'enseignant associé	4,22	12	11
13. Animation de rencontres en triade	4,18	13	3

14. Communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires	4,12	14	
15. Médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant	4,03	15	8
16. Accompagnement dans le processus de recherche appliquée	3,82	16	
17. Détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé	3,19	17	12

Parmi cette liste, nous remarquons qu'un seul rôle est considéré de la même façon par tous les répondants. En effet, tous les superviseurs ont accordé une note de 5,00, soit l'importance la plus élevée, pour le rôle d'observation en classe et de rétroaction. À l'inverse, la moyenne la plus basse est de 3,19, ce qui nous porte à croire que selon les superviseurs, tous les rôles sont considérés au moins comme étant assez important. Dans seulement deux cas, soit pour la détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé et l'accompagnement dans le processus de recherche appliquée, cinq superviseurs experts au total ont indiqué le plus faible taux d'importance. Il est à noter que la moyenne pour chaque rôle a été calculée en utilisant les réponses de ceux qui ont donné une cote à ce rôle. Cela signifie que la moyenne ne prend donc pas en considération ceux qui ont indiqué la mention non applicable. Par exemple, seulement 32 participants ont répondu à l'item *Détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé* et seulement 33 à l'item *Accompagnement dans le processus de recherche appliquée*. Les moyennes pour ces rôles ont donc été calculées d'après les 32 ou 33 réponses fournies. Parmi tous les rôles, deux n'ont pas de rang, soit ceux correspondant aux items *Explication et suivi relatifs à la dimension éthique* et *Communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires*. Ceci est dû au fait que nous ne pouvions pas les comparer aux autres rôles puisqu'ils n'appartiennent à ceux indiqués

dans l'étude de Enz et Freeman (1992). C'est suite aux commentaires des personnes ayant validé notre questionnaire que nous avons ajouté ces deux rôles.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, Enz, Freeman et Wallin (1996) ont suggéré, à la suite de la consultation de différentes sources d'informations, que les superviseurs universitaires couvrent trois domaines généraux de responsabilités professionnelles dans leur soutien à l'étudiant en enseignement. Ces trois domaines sont en fait trois rôles généraux que les superviseurs occupent, soit celui de mentor, d'interprète et de personne ressource. D'après les résultats que nous avons obtenus à la suite de cette recherche, il nous apparaît que les items liés au rôle de mentorat sont considérés comme étant les plus importants. En effet, en calculant la moyenne obtenue pour les items faisant partie du rôle général de mentorat, nous obtenons une importance de 4,48 sur 5. Vient ensuite la moyenne pour les items liés aux deux autres rôles généraux, qui est de 4,44 pour le rôle de personne ressource et de 4,14 pour le rôle d'interprète. À la suite de la comparaison des résultats concernant l'ordre d'importance accordée aux différents rôles du superviseur avec l'étude réalisée par Enz, Freeman et Wallin (1996), nous remarquons que les deux premiers items notés en terme d'importance, soit l'observation et la rétroaction ainsi que l'encouragement et le soutien moral à l'étudiant, sont les mêmes. Trois rôles ont été ajoutés dans cette recherche, ce qui explique que le nombre d'items dépasse celui de l'étude de Enz, Freeman et Wallin (1996). Le tableau 4.1 ci-dessus présente les rôles selon leur importance d'après notre étude et celle des trois auteurs.

Pour les quatorze rôles communs aux deux études, deux d'entre eux ont été notés de la même façon par les superviseurs. À partir du troisième item, les priorités ne sont pas les mêmes. Les perceptions relatives à l'importance des rôles diffèrent donc pour 12 des quatorze items communs. Toutefois, nous pouvons ajouter que deux des items ont une importance semblable dans les deux études, ayant une différence de

1 point dans les rangs. Ces items sont l'aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique (coté au 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> rang) puis le soutien et l'encouragement à l'enseignant associé (coté au 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> rang).

#### **4.1.2 Perceptions des superviseurs à l'égard de leurs niveaux de compétences, de connaissances et d'efficacité**

Trois questions du questionnaire ont été utilisées pour répondre au deuxième objectif de recherche. La première consistait à demander aux superviseurs d'évaluer leur niveau de compétence aujourd'hui par rapport à leur niveau de compétence lorsqu'ils ont débuté. Dans le même ordre d'idées, ils avaient ensuite à évaluer leur niveau de connaissances actuel concernant la supervision de stage en formation initiale par rapport au moment où ils ont débuté cette fonction. En dernier lieu, nous demandions aux répondants d'indiquer, sur une échelle de 1 à 5, leur niveau d'efficacité relatif aux mêmes rôles mentionnés précédemment. Le chiffre 1 correspondait à un faible niveau d'efficacité tandis que le chiffre 5 correspondait à un niveau d'efficacité élevé.

Dans le premier cas, les répondants devaient donc indiquer leur niveau de compétence au début de leur fonction comme superviseur de stage comparativement à aujourd'hui. Pour ce faire, ils devaient, dans les deux cas, choisir un item parmi les suivants : très peu compétent (1), peu compétent (2), compétent (3) ou très compétent (4). Pour analyser les réponses à cette question, nous avons utilisé un tableau croisé. Le tableau 4.2 nous donne ces résultats.

**Tableau 4.2**

Évolution de la perception du niveau de compétence chez les superviseurs

		Q7A		Total
		3	4	
Q7D	1	2		2
	2	4	4	8
	3	5	24	29
	4		1	1
Total		11	29	40

Le tableau 4.2 nous donne des informations précieuses concernant la perception que les superviseurs ont d'eux-mêmes par rapport à leur compétence. D'abord, lorsqu'ils ont débuté leur rôle de superviseur auprès des stagiaires (Q7D), les participants ont majoritairement affirmé être compétents (3). En effet, 29 superviseurs sur un total de 40 ont choisi la cote 3, indiquant qu'ils considèrent qu'ils étaient compétents à leur début. Parmi les 11 autres participants, 8 ont indiqué qu'ils étaient peu compétents (2), 2 estiment qu'ils étaient très peu compétents (1) et un seul affirme qu'il était très compétent (4). Aujourd'hui (Q7A), aucun d'eux ne considère être très peu compétent (1) ou peu compétent (2). Cette constatation semble assez logique puisque nous sommes sensés être en présence de répondants experts. Aujourd'hui, 29 parmi eux, représentant 72,5% de l'échantillon, estiment être très compétents (4) alors que les autres affirment être compétents (3). Au total, 34 personnes sur 40, soit 85% des répondants, disent avoir accru leur niveau de compétence dans leur fonction de superviseur. Les six autres estiment avoir le même niveau de compétence qu'à leur début. Enfin, nous avons calculé la corrélation entre la perception de compétence en début de carrière avec celle d'aujourd'hui. La corrélation ( $r = 0,47$ ,  $p < 0,01$ ) est de moyenne importance, mais tout de même significative.



Par la suite, les répondants devaient procéder à une évaluation similaire concernant leur niveau de connaissance par rapport à la supervision des stages en formation initiale au début de leur fonction comme superviseur de stage, comparativement à aujourd'hui. Comme dans le cas précédent, ils devaient, dans les deux cas, choisir une réponse signifiant un niveau de connaissance très peu élevé (1), peu élevé (2), élevé (3) ou très élevé (4). Pour analyser les réponses à cette question, nous avons aussi utilisé un tableau croisé. Le tableau 4.3 nous donne les résultats.

**Tableau 4.3**

Évolution dans la perception du niveau de connaissance chez les superviseurs

		Q8A		Total
		3	4	
Q8D	1	5	1	6
	2	7	6	13
	3	4	16	20
	4		1	1
Total		16	24	40

Dans ce cas, la fréquence des réponses pour chaque item est un peu plus dispersée. Tout comme dans la question précédente, un seul individu a affirmé avoir été très compétent au niveau des connaissances (4) dès le début de sa carrière (Q8D). Après vérification, nous avons constaté qu'il ne s'agissait pas du même répondant dans les deux cas. Vingt répondants ont indiqué qu'ils avaient un niveau de connaissance élevé (3) au début de leur carrière, dont 16 ont augmenté leur niveau à très élevé (4) pour aujourd'hui et 4 sont demeurés au même niveau. Treize ont affirmé qu'ils avaient un niveau de connaissance peu élevé (2) à leur début, dont 7 ont augmenté leur niveau à élevé (3) et 6 à très élevé (4). Enfin, 6 répondants ont mentionné qu'ils avaient un niveau de connaissance très peu élevé (1) à leur début,

dont 1 seul a augmenté son niveau à très élevé (4) et 5 à élevé (3). Au total, 35 répondants sur 40, soit 87,5%, affirment avoir élevé leur niveau de connaissance au cours de leur carrière comme superviseur de stage. Les cinq autres participants estiment avoir conservé le même niveau de connaissance. La corrélation entre la perception du niveau de connaissances au début de la carrière de superviseur avec aujourd'hui ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ ) est significative.

Les deux tableaux croisés nous indiquent que les superviseurs estiment généralement avoir augmenté leur niveau de compétence ( $M(Q7D) = 2,73$  et  $M(Q7A) = 3,73$ ;  $t(39) = 11,40$ ,  $p < 0,001$ ) et leur niveau de connaissances ( $M(Q8D) = 2,40$  et  $M(Q8A) = 3,60$ ;  $T(39) = 10,05$ ,  $P < 0,001$ ) au cours de leur fonction.

À la toute fin du questionnaire, les superviseurs experts avaient finalement à indiquer, sur une échelle de 1 à 5, leur niveau d'efficacité relatif à chacun des rôles pour les stages 3 ou 4 de la formation en enseignement. Le chiffre 1 correspondait à un faible niveau d'efficacité alors que le chiffre 5 correspondait à un niveau d'efficacité élevé. Le tableau 4.4 présente la moyenne des données recueillies.

**Tableau 4.4**  
Moyennes du niveau d'efficacité perçu par les superviseurs

<b>Rôle du superviseur</b>	<b>Moyenne</b>
Observation en classe et rétroaction	4,74
Soutien moral et encouragement à l'étudiant	4,68
Discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant	4,55
Collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire	4,42
Animation de séminaires ou de rencontres de stage	4,41
Retour avec l'étudiant sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liées aux exigences universitaires	4,41
Explication et suivi relatifs à la dimension éthique	4,39
Animation de rencontres en triade	4,21
Communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires	4,17
Soutien et encouragement à l'enseignant associé	4,08
Rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéo de l'étudiant	4,00
Évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant	3,95
Médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité	3,86
Aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique	3,74
Médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant	3,54
Accompagnement dans le processus de recherche appliquée	3,41
Détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé	3,38

Les données indiquent que les superviseurs, en moyenne, croient avoir un niveau d'efficacité assez élevé, se situant au-dessus de 3 sur 5 pour l'ensemble des rôles énumérés dans cette recherche. Lorsque l'on regroupe les rôles en domaines, on trouve que le rôle de ressource professionnelle est celui pour lequel les superviseurs se sentent les plus efficaces ( $M = 4,33$ ,  $\text{é.t.} = 0,40$ ), suivi du rôle de mentor ( $M = 4,17$ ;  $\text{é.t.} = 0,49$ ), suivi enfin du rôle d'interprète ( $M = 3,89$ ;  $\text{é.t.} = 0,51$ ). Toutes les différences sont significatives. Le niveau d'efficacité semble aller de pair avec l'importance de certains rôles. En effet, nous remarquons que les rôles les plus importants ainsi que les rôles les moins importants coïncident sensiblement avec l'ordre du niveau d'efficacité pour ces mêmes rôles. Nous avons calculé les corrélations entre les scores d'importance et d'efficacité des items correspondants. Quatorze corrélations sur 17 dépassaient 0,30 et cinq d'entre elles dépassaient même 0,60, ce qui dénote un lien significatif entre les jugements que portent les superviseurs sur l'importance des rôles et ceux qu'ils portent sur leur propre niveau d'efficacité à l'égard de ces mêmes rôles.

#### **4.1.3 Développement de l'expertise**

Toutes les autres parties du questionnaire servaient à décrire le développement de l'expertise. Ces dernières concernent les points suivants : les formations suivies liées à la supervision, ce qui a motivé ou amené les superviseurs à faire ce travail, les personnes qui les ont aidés à développer leur expertise ainsi que les besoins de formation qu'ils ont eus au cours de leur carrière.

Les formations suivies liées à la supervision se regroupent en quatre catégories. La première consiste en des perfectionnements ou des formations liés à des sujets divers. Si nous cumulons l'ensemble des perfectionnements mentionnés, nous en obtenons un total de 46 pour l'ensemble des répondants. La seconde catégorie consiste en une formation continue. La troisième catégorie que nous avons

créée concerne la participation à des colloques et à des congrès. Plusieurs répondants, soit 37,5% de l'échantillon, ont indiqué avoir participé à ce genre d'activités. Enfin, la dernière catégorie de formations suivies est, selon les réponses des sujets, une formation personnelle. Nous entendons par formation personnelle, une formation découlant de lectures, d'échanges, de rencontres et d'entraide entre professionnels ainsi que d'une approche réflexive. Quatorze répondants ont mentionné avoir utilisé ce dernier type de formation. Le tableau 4.5 présente un résumé des types de formation énumérées et des exemples qui ont été fournis par les superviseurs ayant rempli le questionnaire.

**Tableau 4.5**  
Types et spécificité des formations suivies

Type de formation suivie	Spécificité des formations suivies
Perfectionnements ou formations diverses	Accompagnement et encadrement des stagiaires Évaluation des compétences Supervision pédagogique Mentorat pour les directions d'école ou des enseignants associés comme formateurs Supervision Pédagogie Enseignement stratégique Gestion de classe Relation d'aide Animation de groupe Approche systémique
Formation continue	Certificat Cours sur l'accompagnement Cours de maîtrise Séminaires Microformation en supervision Stages d'études
Participation à des colloques ou des congrès	
Formation personnelle	Lectures Échanges Rencontres et entraide entre professionnels Approche réflexive

La seconde partie du questionnaire servant à décrire le développement de l'expertise nous donne des renseignements sur ce qui a motivé ou amené les superviseurs à faire ce travail. Les réponses fournies par les répondants sont variées et chacun a plus d'une raison pour justifier ce choix d'activité professionnelle. Nous

présentons les raisons mentionnées en ordre décroissant d'apparition. Le goût de poursuivre un travail dans le milieu scolaire ou l'intérêt pour l'éducation est l'élément qui revient le plus souvent chez les superviseurs. Sur les 40 répondants, 21 ont mentionné cet item. En seconde place vient l'envie de partager ses connaissances liées à l'enseignement et de mettre ses compétences professionnelles au service des futurs enseignants. Le troisième élément le plus important est le désir de soutenir et de guider les futurs enseignants. Vient ensuite le fait d'avoir été invité par l'université à faire ce travail ou encore d'y avoir été encouragé par une personne de l'entourage étant déjà superviseur. Plusieurs ont aussi mentionné que le fait d'avoir accueilli plusieurs stagiaires pendant leur carrière les a poussés à vouloir jouer le rôle de superviseur, celui-ci étant similaire au rôle d'enseignant associé. En sixième place, les superviseurs ont mentionné être motivés à jouer le rôle de superviseur parce que c'est une source de perfectionnement et de formation ayant des répercussions sur leur propre pratique. Enfin, les derniers éléments mentionnés, qui ont été rapportés par moins de trois répondants chacun, sont le désir d'avoir un nouveau défi à relever et le besoin d'un revenu supplémentaire.

Pour faire suite à ce qui a motivé ou amené les superviseurs de stage à exercer ce rôle, nous leur avons demandé d'indiquer, par un oui ou un non, si une ou des personnes ont contribué au développement de leur expertise dans ce domaine. Tous les répondants, à l'exception d'un seul, ont indiqué qu'une ou plusieurs personnes les ont aidés. Nous voulions aussi amener les répondants un peu plus loin dans ce thème et nous leur avons demandé d'indiquer la fonction de ces personnes aidantes. Les fonctions ayant été mentionnées le plus souvent sont les suivantes : chargé de cours universitaire, superviseur ou collègue, responsable de stage ou de formation pratique ainsi que professeur universitaire. Ensuite, en plus petit nombre, les fonctions de directeur d'école, de conseiller pédagogique, de coordonnateur du programme, d'enseignant, de stagiaire et d'enseignant associé ont aussi été mentionnées. La seule

personne ayant répondu par la négative à cette question, soit qu'aucune personne n'a contribué au développement de son expertise en supervision, a cependant ajouté que ses lectures, ses études avancées et ses rencontres avec ses collègues ont été formatrices et aidantes. Plus de la moitié des répondants, soit 28 sur un total de 40, ont précisé que plus d'une personne ont contribué au développement de leur expertise. Une grande partie d'entre eux ont aussi indiqué que l'aide de ces personnes avait été très utile dans le développement de leur expertise en supervision de stage. Nous remarquons donc que les échanges avec des personnes de leur entourage en milieu de travail semblent être une source de développement de l'expertise pour les superviseurs de stage.

Finalement, pour décrire le développement de l'expertise des superviseurs experts, nous avons demandé aux participants de compléter un tableau concernant les besoins qu'ils ont eus, toujours en lien avec le développement de leur expertise en supervision de stage, au cours de leur carrière. Ces derniers avaient, dans un premier temps, à indiquer le besoin de formation. Ensuite, ils décrivaient, de façon sommaire, la démarche réalisée pour le combler. Puis, en dernier lieu, les superviseurs devaient transmettre le résultat de leur démarche en indiquant si le besoin avait été comblé, partiellement comblé ou encore non comblé.

Plusieurs besoins ont été mentionnés. Ceux-ci peuvent être regroupés en trois catégories. La première concerne les savoirs, c'est à dire les connaissances liées au domaine de la supervision. La seconde concerne les savoir-faire, soit les habiletés pratiques nécessaires pour exercer le rôle de superviseur. Finalement, la dernière catégorie concerne les savoir être, c'est à dire les attitudes personnelles.

À l'intérieur de la catégorie des savoirs, nous retrouvons le besoin d'approfondir ses connaissances dans les domaines suivants : les rôles du superviseur



et de l'enseignant associé, l'enseignement stratégique, la réforme éducative, les habiletés liées à l'enseignement, le processus d'accompagnement des stagiaires, les différents modèles de supervision pédagogique, la langue parlée et écrite et le portfolio électronique. La catégorie des savoir-faire est celle la plus rencontrée, indiquant un besoin de stratégies, de techniques et de procédures afin de bien remplir le rôle de superviseur. Les besoins liés à cette catégorie concernent l'évaluation de l'enseignement, l'habileté à amener l'étudiant à réfléchir sur sa pratique, la capacité de donner une rétroaction utile, les habiletés pour superviser, l'accompagnement des stagiaires, l'évaluation des compétences, la création d'outils pour garder des traces de ces observations, les techniques d'observation, l'animation de rencontres de séminaire, la planification et enfin l'établissement de liens entre les cours à l'université et la supervision. En dernier lieu, la catégorie des savoir être concerne les attitudes de la personne. Ici, nous retrouvons des besoins de formation au niveau de la relation d'aide, de la confiance en soi pour le superviseur, du soutien et de l'encouragement à apporter au stagiaire et à l'enseignant associé.

Les démarches qui ont été entreprises par les superviseurs afin de combler les lacunes liées à ces trois types de savoirs sont variées. Pour plusieurs, les échanges avec d'autres personnes ont été utiles. Certains ont rencontré des responsables de la formation pratique, des directeurs d'école, des personnes-ressources ou tout simplement des collègues pour discuter des problèmes rencontrés. Ces rencontres peuvent avoir été ponctuelles ou encore planifiées. Elles peuvent aussi s'être échelonnées de quelques minutes à quelques journées. D'autres superviseurs experts ont suivi des cours, se sont inscrits à des ateliers ou des formations diverses ou encore ont participé à des journées d'étude. Plusieurs ont aussi indiqué que la lecture avait été une source importante de résolution de problèmes. En résumé, nous pourrions dire que les démarches les plus fréquentes sont la réflexion personnelle, la lecture, l'expérimentation, ainsi que le partage.

De façon générale, les superviseurs experts ont indiqué que les démarches qu'ils ont entreprises afin de combler leurs besoins ont été fructueuses. Dans quelques cas seulement, des superviseurs considèrent que leur besoin a été seulement partiellement comblé. L'un d'entre eux explique ceci par le fait que dans le milieu de l'éducation, il faut toujours se perfectionner, chercher à être à la fine pointe de la recherche pour permettre à l'enseignement d'évoluer constamment. Pour terminer, encore en plus petite minorité, deux répondants ont indiqué que leurs besoins n'étaient pas encore comblés à ce jour.

## **4.2 Données relatives aux entrevues**

Les entrevues ont été réalisées avec la participation volontaire de cinq superviseurs ayant répondu au questionnaire. Tout comme pour ce dernier, les données présentées ici sont regroupées selon les trois objectifs de la recherche, à savoir l'analyse de l'importance des rôles du superviseur, la description des perceptions que les superviseurs ont d'eux-mêmes ainsi que la description du développement de l'expertise.

### **4.2.1 Importance des rôles du superviseur**

À la suite des résultats obtenus à la question 11 du questionnaire, portant sur l'importance de chacun des rôles liés à la supervision des stages 3 ou 4, nous avons demandé aux cinq superviseurs rencontrés de décrire les rôles auxquels ils avaient accordé l'importance la plus élevée. Nous rappelons que cette importance était indiquée par une note attribuée à chaque rôle, allant de 1 à 5. Les superviseurs avaient aussi la possibilité de choisir « n/a » pour indiquer que ce rôle ne s'appliquait pas dans leurs fonctions. La note 5 indiquait l'importance la plus élevée et à l'inverse, la note 1 indiquait l'importance la moins élevée.

Afin de faciliter l'analyse de cette question, nous présentons les 17 rôles du superviseur selon leur moyenne d'importance d'après les réponses obtenues au questionnaire (tableau 4.1). Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre de superviseurs interviewés leur ayant accordé la plus grande importance, soit une cote de 5 sur 5. Ensuite, nous résumons leurs propos concernant la description de ces rôles en faisant ressortir les ressemblances et les différences.

Le rôle *observation en classe et rétroaction* est celui ayant obtenu la plus forte importance, avec une moyenne parfaite de cinq sur cinq. Tous les répondants au questionnaire, y compris ceux qui ont participé à l'entrevue, ont donc accordé une note reflétant une très grande importance à ce rôle. Pour les cinq superviseurs interviewés, la supervision correspond d'abord et avant tout à de l'observation et de la rétroaction. Ce sont ces deux actions qui sont à la base de l'acte de superviser. Certains répondants indiquent que l'observation est un moment qui est planifié, c'est-à-dire que son moment et sa durée sont prévus. Quant à la rétroaction, elle est considérée comme importante, peu importe le stage. Dans certains cas, elle se fait en triade. La personne en charge de la supervision explique ce qu'elle a observé de façon objective et fait réagir les autres personnes impliquées.

Le second rôle en importance est *le soutien moral et l'encouragement à l'étudiant*. Tous les superviseurs experts rencontrés en entrevue ont accordé une note de cinq à ce rôle. Pour eux, l'élément premier de la supervision est la relation d'aide avec la personne. Les échanges sont donc considérés comme le cœur même de la supervision. Selon les personnes interviewées, les stagiaires ont besoin d'être amenés à se rendre compte de leurs compétences. Pour l'un d'entre eux, les stagiaires sont des personnes adultes, qui ont probablement fait un choix de carrière éclairé. Pourtant, pour un autre, les stagiaires ne sont pas encore tout à fait adultes, au sens où ils n'ont pas vécu beaucoup d'expériences encore. Conséquemment, ils sont très émotifs et se

découragent ou s'emballent facilement, d'où l'importance d'être derrière eux et de leur faire sentir qu'ils sont importants.

Les *discussions avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant* viennent en troisième position. Quatre superviseurs sur les cinq ont accordé une note de cinq à ce rôle. Une image reflète très bien les propos des participants. On peut imaginer que le stage est représenté par un film, d'une durée d'environ 30 à 45 heures. Lorsque les superviseurs vont observer les stagiaires, ils prennent seulement quelques photos ou encore des petites séquences du film de quelques minutes. C'est pour cette raison que les échanges avec le maître associé deviennent si importants. Malgré le fait que les superviseurs rencontrés estiment avoir une bonne confiance en leur jugement, ils pensent que l'enseignant associé est mieux placé qu'eux pour porter un jugement, car il passe plus de temps avec le stagiaire et le voit agir en toutes circonstances. Bien que les quatre répondants soient en accord avec cela, deux éléments mentionnés, qui n'apportent pas une contradiction, mais plutôt une nuance aux propos, viennent s'ajouter. L'un des superviseurs interrogés mentionne qu'il demeure sur ses gardes face aux commentaires des enseignants associés, à la perspective d'un éventuel manque d'objectivité de la part de ceux-ci. De plus, un autre suggère qu'il est facile d'obtenir un portrait juste à 80% du stagiaire après seulement une dizaine de minutes d'observation. Cette même personne ajoute que dans la majorité des cas, les commentaires des enseignants associés rejoignent les siens.

La quatrième position revient au rôle d'*animation de séminaires ou de rencontres de stage*. Encore une fois, quatre répondants ont accordé une importance de cinq sur cinq pour ce rôle. Les personnes rencontrées estiment que les séminaires représentent aussi une bonne part de la supervision. Ils sont un lieu privilégié de rencontres. Mises à part les peu nombreuses visites effectuées dans les écoles pendant

les stages, ce sont les séminaires ou rencontres de stage qui permettent d'être actif dans son rôle de superviseur. Ces moments permettent de faire des retours, de discuter de certains problèmes, de créer des liens, d'apprendre à se connaître, etc. L'une des personnes a d'ailleurs fait part de son insatisfaction face au peu de temps accordé à ces séminaires. En effet, elle déplore le fait que les heures de rencontre aient été diminuées, alors qu'elles sont si importantes.

Vient ensuite, au cinquième rang, le rôle de *médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité*. Pour ce rôle, quatre superviseurs experts interviewés ont accordé une importance de cinq sur cinq. Lors de l'entrevue, ils ont indiqué qu'ils ont à jouer ce rôle régulièrement. La nature humaine étant ce qu'elle est, les stagiaires et leur enseignant associé n'ont pas toujours une bonne entente. Les personnalités peuvent être parfois très différentes et amener certains conflits. D'après les commentaires qui ont été émis, il nous semble que ce rôle soit considéré comme important en raison des émotions qui l'accompagnent, autant pour les superviseurs qui doivent jouer le rôle de médiateur dans cette situation que pour les deux autres membres de la triade.

Le rôle suivant, en ordre d'importance toujours, est la *collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire*. Pour celui-ci, encore quatre superviseurs ont accordé une importance de cinq sur cinq. Dans le même ordre d'idées que pour le rôle précédent, les superviseurs interviewés expliquent que les commentaires et les observations de l'enseignant associé sont essentiels pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire. Un superviseur explique qu'il serait très mal à l'aise de faire un rapport qui serait contradictoire avec celui de l'enseignant associé, qui a passé beaucoup plus de temps avec le stagiaire. Les rapports semblent donc être faits en collaboration, non seulement avec l'enseignant associé, mais parfois même aussi avec le stagiaire.

En septième position vient le rôle concernant *l'explication et le suivi relatifs à la dimension éthique*. Quatre superviseurs experts interviewés ont donné une note parfaite à ce rôle. Ces personnes accordent une grande importance à l'éthique professionnelle à l'égard des élèves, des collègues, des parents, etc. Le cadre de travail et le climat de travail dans une école sont souvent liés à l'éthique. Selon les dires de l'un deux, le principal problème rencontré dans les écoles ne se situe pas au niveau de la relation avec les personnes en position supérieures, mais plutôt avec les collègues. De plus, pour un autre, cet aspect est si important qu'il devrait être considéré comme étant éliminatoire, et ce, dès le premier stage en enseignement.

Par la suite, le rôle d'*aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique* prend la place. Bien que ce rôle ait obtenu une moyenne relativement forte, c'est à dire de 4,43 sur 5,00, seulement deux des superviseurs interviewés lui ont accordé une note parfaite. Pour eux, les stagiaires doivent comprendre que la formation universitaire est tout aussi importante que la formation sur le terrain. L'un ne va pas sans l'autre. Aussi, en donnant de la force à la formation universitaire, les superviseurs estiment encourager les stagiaires à poursuivre leurs études.

Le rôle suivant est celui de *l'évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant*. Trois superviseurs sur les cinq interviewés ont donné une note de cinq à ce rôle. Toutefois, avec le recul, l'un d'entre eux a admis que s'il remplissait le questionnaire à nouveau, il ne lui accorderait pas cette importance. Cette personne considère que l'étudiant va développer ses outils avec le temps. Les deux autres s'entendent toutefois pour dire que la planification est très importante et donc, par le fait même, que son évaluation l'est aussi. Elles considèrent que les stagiaires ne réalisent pas toujours l'importance de la planification à leurs débuts.

Pourtant, s'ils ne sont pas préparés, ils auront certains problèmes avec l'organisation de leur classe, car on ne peut improviser lorsque l'on est stagiaire.

Le rôle suivant a été classé comme étant le dixième plus important parmi les dix-sept de la liste. Il s'agit de la *rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéos* de l'étudiant lui-même. Plusieurs répondants au questionnaire ont indiqué que ce rôle ne s'appliquait pas dans leurs fonctions. Nous croyons que cela est dû au fait que cette pratique n'est pas répandue dans toutes les universités. Parmi les superviseurs interviewés, un seul a accordé un cinq à ce rôle, bien qu'il ne travaille pas beaucoup avec cette méthode. Il dit cependant le proposer à ses stagiaires qui, la plupart du temps, ne le font pas. Toutefois, si les stagiaires prenaient le temps de faire des enregistrements d'eux-mêmes, ce serait dans un but de réflexion sur soi, de rétroaction personnelle plutôt que dans un but d'évaluation.

Le onzième rôle le plus important concerne le *retour avec les étudiants sur leurs responsabilités, tâches, travaux et échéances liées aux exigences universitaires*. Pour ce dernier, quatre superviseurs experts ont accordé une note de cinq sur cinq. Ils estiment que l'aspect de responsabilisation est important. De plus, ces tâches sont une façon de garder le lien avec l'université, ce qui est important, comme vu précédemment, aux yeux des superviseurs.

Le rôle qui se classe en douzième position est celui de *soutien et d'encouragement à l'enseignant associé*. Pour ce rôle, trois superviseurs sur les cinq interviewés ont donné une note parfaite. Ils disent que cet aspect fait partie intégrante du rôle du superviseur. En effet, selon eux, il ne pourrait y avoir de supervision adéquate sans un partenariat entre eux et les enseignants associés. Que ce soit dans le but de faciliter les apprentissages des stagiaires ou simplement pour soutenir

l'enseignant associé, le partenariat facilite les relations entre les trois membres de la triade.

Le rôle d'*animation de rencontres en triade* vient ensuite. Quatre superviseurs sur les cinq ont donné un cinq à ce rôle. Lors des entrevues effectuées auprès de chacun d'eux, il ressort que les rencontres en triade ne sont pas toujours évidentes à faire en raison des calendriers chargés des membres. Les superviseurs ne passent que quelques heures dans les écoles, une matinée ou un après-midi. Les horaires laissent donc parfois bien peu de temps pour ces rencontres à trois.

Pour le rôle de *communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires*, trois superviseurs ont accordé la note de cinq. Ils en ont dit peu de choses, sinon que cet aspect est important car il arrive que les stagiaires ne réalisent pas complètement ce que peut signifier un stage en milieu scolaire et ce qui est attendu de leur part.

Le quinzième rôle selon les moyennes établies est celui de *médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant*. Seulement deux superviseurs rencontrés ont donné la note cinq à cet item. Leur opinion n'est pas tout à fait la même à ce propos. L'un d'entre eux explique qu'il est important que l'enseignant associé laisse la place à son stagiaire. Pour lui, si l'on veut former des enseignants réflexifs, ils doivent pouvoir expérimenter certaines choses, certains styles, certaines théories. Le second superviseur est en accord avec cette façon de voir les choses, mais il ajoute un bémol en indiquant qu'il faut aussi savoir respecter le style des deux personnes présentes. Si les styles du stagiaire et de l'enseignant associé sont trop différents, il suggère que le premier peut conserver ses idées pour un stage ultérieur afin de ne pas chambarder la classe d'accueil et de ne



pas trop modifier les habitudes déjà acquises par les élèves. Cette personne mentionne également que cet aspect fonctionne généralement bien lors des stages.

L'avant-dernière position est pour le rôle d'*accompagnement dans le processus de recherche appliquée*. Pour les superviseurs rencontrés, cet aspect de leur tâche semble assez important puisque quatre parmi eux lui ont accordé un cinq. Certains n'ont pas eu à faire ce genre d'accompagnement, mais tous estiment tout de même qu'il s'agit d'un rôle considérable. Pour d'autres, qui mettent en pratique ce rôle, il est essentiel d'amener les étudiantes à se dépasser, à en donner plus que ce qui est demandé. Il s'agit donc de les encourager dans cette voie.

Finalement, le rôle ayant obtenu la plus faible moyenne est celui de la *détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé*. Le nombre de superviseurs rencontrés ayant donné la note cinq à ce rôle reflète bien sa faible moyenne. En effet, un seul des superviseurs interviewés a fait ce choix. Cette personne estime que l'enseignant associé a son propre style de gestion de classe. Le stagiaire ne peut modifier toute la structure qui a été construite avec le groupe et doit tenir compte de la réalité en cours. Il peut évidemment ajouter sa couleur au fur et à mesure que le stage avance, tout en tenant compte du style de l'enseignant associé. Cet aspect est important lorsque vient le temps d'évaluer le stagiaire. Effectivement, les superviseurs doivent tenir compte de l'atmosphère dans lequel il baigne. Certains endroits donnent peu de place pour innover alors qu'en d'autres endroits, c'est possible car il y a plus de latitude.

À la suite des descriptions faites des rôles pour lesquels les superviseurs ont accordé la plus haute importance, nous avons fait un bref retour avec eux sur l'ensemble des notes accordées pour les dix-sept rôles. Nous leur avons demandé s'ils accordaient la même importance à ces rôles lorsqu'ils ont débuté comme superviseur.

Trois types de réponse ont été donnés à cette question. Le premier type a été formulé par un seul superviseur et consiste à avoir répondu de façon catégorique que l'importance accordée à ces rôles n'était pas la même au tout début. Le deuxième type de réponse a été présent chez trois superviseurs et pourrait être considéré comme étant une réponse négative ou affirmative incertaine. Il se traduit par des propos tels que « probablement pas », « je ne pense pas », ou encore « pour certains aspects, oui, alors que pour d'autres non ». Ces personnes indiquaient donc qu'elles ne croyaient pas vraiment qu'elles accordaient la même importance à ces rôles au début de leur carrière. Finalement, le troisième et dernier type de réponse a été présent chez un seul superviseur aussi et pourrait être traduit comme étant une réponse affirmative. Cette personne a indiqué que sa perception de l'importance des rôles n'a pas changée avec le temps. Il estime que cela est dû à ses valeurs personnelles et à ses perceptions qui n'ont pas subi de changement au fil des années. Après une réflexion et des échanges à ce sujet, il a cependant indiqué que des petits changements avaient peut-être eu lieu en ce qui concerne la médiation, en ce sens qu'il était probablement moins habilité au départ pour exercer ce rôle.

Plusieurs thèmes ont pu être dégagés parmi les réponses fournies à cette question. Trois superviseurs ont mis l'accent sur l'observation. Il semble qu'à leur début, ces derniers étaient moins rigoureux et moins confiants face à ce rôle. L'un d'eux indique même qu'il se considérait comme étant « de la visite » dans la classe de l'enseignant associé et participait aux activités du stagiaire plutôt que de l'observer. Ensuite, le thème de l'éthique professionnelle a aussi été relevé chez trois superviseurs. Ceux-ci expliquent qu'à leur début, il y a quelques années, on s'occupait peu de cette dimension, au sens où il y avait moins à s'en occuper. Aujourd'hui, les bonnes conduites ne semblent plus aller de soi. Les superviseurs ont à parler d'attitudes et de tenues vestimentaires, ce qui n'était pas nécessaire auparavant. Enfin, l'aspect relationnel a été mentionné chez quatre des superviseurs.

Ils indiquent que la triade était beaucoup moins importante qu'aujourd'hui et que les échanges se faisaient surtout à deux. De plus, ils ajoutent qu'ils ne croyaient pas que la médiation, sous toutes ses formes, pouvait jouer un rôle aussi important.

#### **4.2.2 Perceptions des superviseurs à l'égard de leurs forces et de leurs faiblesses**

Deux thèmes de l'entrevue ont été réservés pour atteindre cet objectif de recherche. D'abord, nous avons demandé aux cinq superviseurs experts d'identifier leurs forces liées à la pratique de supervision. Nous leur demandions aussi d'expliquer la façon dont ils ont développé ces forces. Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons demandé aux superviseurs d'identifier leurs faiblesses ou leurs difficultés, toujours en lien avec leur pratique.

Dans quatre cas sur cinq, les superviseurs parlent beaucoup de la relation d'aide. Effectivement, ils disent avoir plusieurs forces à ce niveau. Ils mentionnent posséder des habiletés au plan de l'écoute, des discussions et des échanges, de la collaboration, du soutien et de l'encouragement. Deux superviseurs affirment posséder des qualités personnelles qui sont des forces pour leur pratique. En toute modestie, ils indiquent être honnêtes, francs, sincères et d'un naturel accueillant. Dès les premières minutes passées avec les stagiaires, ils réalisent qu'ils ne sont pas des juges, mais bien au contraire qu'ils sont présents pour transférer leur expérience, pour les faire cheminer. Dans la même lignée, deux superviseurs mettent l'accent sur le but de leurs actions. Ils disent être là pour aider les stagiaires et non pour être en hiérarchie avec eux. C'est ce qui les amène à avoir une certaine souplesse, à être empathiques et réceptifs. Ensuite, trois superviseurs sur les cinq interrogés indiquent qu'ils ont des aptitudes pour l'animation de séminaires. L'un parle de stratégies apprises pour amener les stagiaires à parler, un autre utilise ses talents de conteur pour faire partager toute une gamme de petites anecdotes permettant de faire des liens

et un troisième explique qu'il profite de ces rencontres pour laisser une petite place à chacun et pour la résolution de problèmes. Deux autres superviseurs parlent de leur facilité en ce qui concerne l'observation. Ils sont capables, après peu de temps, de résumer l'état de la personne, son style d'enseignement, sa personnalité. Les autres forces ou qualités liées à la pratique de supervision varient d'un superviseur à l'autre. Ces forces sont la facilité de donner l'heure juste à ses étudiants, le fait d'avoir des bonnes connaissances sur les techniques de gestion de classe et les techniques d'intervention pour les enfants en difficulté, la disponibilité et le fait d'avoir, aussi, des expériences diverses. Une des personnes rencontrées fait valoir que l'une de ses forces est de ne pas avoir été qu'enseignant. Ses expériences en tant que conseiller pédagogique, coordonnateur, directeur des services éducatifs, directeur général adjoint lui permettent de comprendre et de résoudre des problèmes dans une variété de situations.

À la suite de l'explication de leurs forces ou qualités, nous avons demandé aux cinq superviseurs d'expliquer la façon dont ils les ont développées. Deux constats se dégagent de notre analyse. D'abord, nous constatons que certaines forces des superviseurs experts se développent avec le temps, avec la pratique de la supervision. Ces forces concernent principalement les savoir-faire, c'est-à-dire, par exemple, les dix-sept rôles énumérés précédemment. Toutefois, l'analyse des réponses à cette question permet aussi de conclure que d'autres forces ne se sont pas développées pendant l'exercice du rôle de superviseur, ces dernières étant déjà présentes lors de l'entrée en fonction. Elles concernent principalement l'attitude personnelle des superviseurs, leurs qualités, et sont liées à leurs valeurs profondes, valeurs d'humanisme, de respect, d'écoute et d'importance de l'autre.

En second lieu, nous avons demandé aux cinq superviseurs experts interviewés de nous parler de leurs limites ou de leurs faiblesses, toujours en lien

avec leur pratique de supervision. Il s'est avéré que c'était plus difficile pour eux de parler de leurs faiblesses que de leurs forces. Les faiblesses varient d'un superviseur à l'autre, à l'exception de deux cas. Deux superviseurs ont indiqué avoir certaines difficultés avec l'évaluation. Ils n'aiment pas la situation dans laquelle la tâche d'évaluation les met. Ils sont mal à l'aise et ont de la difficulté à expliquer leur position, leur point de vue. L'un d'entre eux ajoute toutefois que cet aspect est plus facile maintenant, car l'évaluation se fait sous forme « succès » ou « échec ». C'était plus difficile encore lorsqu'il y avait une note à mettre. Deux autres superviseurs ont aussi en commun la difficulté d'interagir avec des stagiaires qui adoptent certaines attitudes. Les exemples fournis concernent des étudiants qui ne sont pas à leur affaire, qui manquent de rigueur, qui nient leurs problèmes ou encore qui recherchent du maternage. Les autres faiblesses sont toutes différentes. La première concerne la partie cléricale de la supervision, tels que les rapports détaillés à remplir sur chaque stagiaire. La seconde est en lien avec les théories pédagogiques. Ayant toujours été axé sur la pratique, l'interviewé explique que les théories ne sont pas fraîches dans sa tête. La dernière faiblesse mentionnée porte sur la qualité de la langue écrite et parlée. Cette personne estime qu'elle pourrait s'améliorer afin de fournir un meilleur exemple à ses stagiaires.

#### **4.2.3 Développement de l'expertise**

Toutes les autres questions de l'entrevue servaient à décrire le développement de l'expertise. Elles concernaient les points suivants : les motivations à faire ce travail, la formation universitaire et les autres fonctions exercées, les problèmes rencontrés, les moyens utilisés pour devenir expert, le retour sur la démarche d'apprentissage, ainsi que les conseils pour de nouveaux superviseurs.

Les superviseurs experts évoquent différentes raisons les ayant amenés à accomplir cette tâche. Certains parlent de hasard et certains autres d'ambition. Trois

superviseurs sur les cinq rencontrés ont expliqué qu'ils sont devenus superviseur grâce à un hasard de circonstances. Ces derniers expliquent avoir été informés, par une personne se trouvant déjà en lien avec l'université, d'un besoin comme professeur invité ou comme superviseur. Pour ces trois personnes, la supervision n'était pas une ambition. Elles n'y avaient pas du tout pensé auparavant. Cependant, elles se sentaient prêtes à accomplir cette tâche et elles ont fait les démarches nécessaires, avec enthousiasme, pour franchir le pas. Les trois superviseurs étaient ravis de pouvoir partager leur expérience, leur savoir et leur plaisir à enseigner. Deux d'entre eux étaient si comblés qu'ils ont même abandonné la retraite pour faire ce travail et ils continuent encore aujourd'hui à le faire, par choix et par plaisir. En résumé, il s'agissait d'un beau défi qui se présentait à un moment opportun. Pour les deux autres superviseurs, bien qu'ils aient été amenés à faire de la supervision de façon différente, nous remarquons que les motivations sont les mêmes, c'est-à-dire qu'ils désirent laisser des traces et passer le flambeau aux nouveaux enseignants. Les deux indiquent qu'ils ont reçu des stagiaires dans leur classe alors qu'ils étaient enseignants et que, déjà, il était important pour eux de transmettre leur expérience, leur savoir et leur passion. Ils souhaitaient donc, depuis un certain nombre d'années, faire ce travail un jour. Ils ont donc, eux aussi, fait les démarches nécessaires pour parvenir à leur ambition de faire de la supervision de stage.

Afin de connaître le développement de l'expertise des superviseurs rencontrés, nous leur avons demandé, en second lieu, de nous parler de leur formation universitaire. En fait, nous voulions les amener à décrire les éléments de leur formation qui ont été et qui sont toujours utiles dans leur pratique de la supervision.

Les superviseurs ont répondu de façon unanime à cette question. Selon eux, tout ce qui est vécu dans la vie, toutes les expériences, tous les voyages et toutes les relations humaines sont utiles pour leur fonction de superviseur. L'un d'entre eux va

plus loin et ajoute même que tout ce qui est vu et tout ce qui est entendu est utile pour son travail. Il semble donc que les expériences vécues en dehors du contexte du travail sont considérées des plus importantes. Parallèlement, d'après les commentaires donnés, les cours suivis ou encore les postes occupés par chacun d'entre eux ont aussi été avantageux. L'un explique qu'il se sert continuellement de ses connaissances en orthopédagogie, acquises grâce à un baccalauréat dans ce domaine ou encore de sa créativité débordante, qui a été développée grâce à un certificat en arts plastiques. D'autres utilisent toute leur expérience en tant qu'enseignant, conseiller pédagogique ou directeur d'école pour intervenir auprès de leurs stagiaires. Leurs actions sont guidées par les expériences professionnelles vécues antérieurement. Un autre encore utilise quotidiennement ses connaissances en informatique et en français, obtenues à l'intérieur de cours offerts dans des certificats. Ces connaissances font en sorte de maintenir l'enseignement à jour. Il semble donc que pour les superviseurs experts, tout le bagage d'une vie est important, celui qui est lié au domaine du travail tout comme celui qui est lié au domaine personnel.

En troisième lieu, nous avons demandé aux cinq superviseurs rencontrés de nous décrire les principales situations problèmes rencontrées au cours de leur carrière comme superviseur. Par la suite, nous leur demandions de nous parler de leur façon de réagir face à ces situations et de voir s'il y avait eu une évolution au fil des années dans leur comportement.

Dans la majorité des cas, les réponses des superviseurs interviewés se ressemblent. Bien que les exemples soient différents pour les cinq répondants, les situations problèmes peuvent se regrouper en trois catégories. Nous retrouvons d'abord les problèmes liés aux stagiaires et ensuite les problèmes liés aux maîtres associés. Enfin, un superviseur a ajouté une troisième catégorie de situations problèmes, soit celles concernant le monde universitaire, plus précisément concernant

les administrateurs du programme qui prennent des décisions liées au travail des superviseurs.

Les cinq superviseurs ont premièrement abordé les problèmes liés aux stagiaires. Plusieurs situations ont été relatées, dans lesquelles l'on retrouve des problèmes très variés. La non-entente au sujet de l'évaluation est un premier cas mentionné. Cette non entente peut avoir occasionné des remises en question et des rencontres avec un comité de révision. Un deuxième problème expliqué par plusieurs concerne l'éthique professionnelle. Les superviseurs racontent qu'il existe des cas où les stagiaires n'ont pas une tenue vestimentaire appropriée ou une hygiène adéquate. Bien que ces situations soient assez rares, il demeure qu'elles sont problématiques. Aussi, il arrive parfois que des stagiaires ne maîtrisent pas la langue française écrite. Un quatrième problème rencontré avec les stagiaires est celui où l'étudiant n'est pas à sa place et qu'il ne le sait pas, ne le voit pas ou le nie. Ce genre de situation amène beaucoup de discussions et d'émotions qui débordent souvent du contexte scolaire uniquement. Finalement, les superviseurs rencontrés rapportent que certains stagiaires sont émotifs ou fragiles psychologiquement et que les stages amènent leur lot de tension pour eux. Les superviseurs doivent composer avec cet aspect, établir une relation d'aide pour encourager la personne déstabilisée. L'histoire la plus surprenante concerne une stagiaire ayant eu des troubles psychiatriques, où la police est intervenue pour procéder à son arrestation.

Les cinq superviseurs ont ensuite abordé les problèmes liés aux maîtres associés. Dans cette catégorie de situations problèmes, des exemples très variés ont aussi été amenés. D'abord, un superviseur explique qu'il doit parfois faire face à un maître associé qui ne devrait pas occuper ce rôle. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela, entre autres, un manque de compétence, un manque d'éthique ou encore une incompatibilité personnelle en lien avec ce rôle. Ces situations amènent parfois le



superviseur à demander un changement de milieu de stage pour l'étudiant. De plus, ce genre de situations amène parfois des conflits à propos de l'évaluation des stagiaires. Même si ce n'est pas fréquent, il arrive qu'un maître associé trouve l'étudiant très bon alors que ce n'est pas tout à fait le cas pour le superviseur. Sa vision est différente, car il est moins engagé émotionnellement vis-à-vis du stagiaire. Aussi, un superviseur mentionne le fait que certains maîtres associés acceptent de recevoir des stagiaires pour de mauvaises raisons. Certains semblent vouloir laisser leur classe dans le but d'avoir du temps pour s'occuper d'autres choses à l'école. Ils n'ont pas toujours conscience de la raison pour laquelle ils reçoivent un stagiaire et ainsi ne le font pas bénéficier de leur aide, de leur présence et de leur rétroaction. Il arrive parfois que certains maîtres associés soient très exigeants. Finalement, selon un autre superviseur expert, il existe une situation problématique lorsqu'un maître associé ou un stagiaire déforme la réalité. Il devient alors difficile de faire confiance à l'une ou à l'autre des parties. Il ne faut toutefois pas oublier que ce sont des jugements émis par les superviseurs. Ce qu'ils disent ne reflète pas toujours entièrement la réalité, mais ce sont des perceptions.

Enfin, une troisième catégorie de situations problématiques a été mentionnée par l'un des superviseurs interviewés. Celle-ci concerne le monde universitaire uniquement. Pour cette personne, il existe des conflits entre les superviseurs et les administrateurs du programme. Ceux-ci naissent de décisions liées au travail des superviseurs qui sont parfois prises sans que ces derniers aient été consultés. Étant les premiers sur la ligne de feu, cette personne estime qu'ils devraient effectivement être consultés pour les décisions liées à leur travail quotidien.

Heureusement, un superviseur a mentionné que malgré le nombre et l'ampleur des situations problématiques, aucune d'entre elles ne constitue un problème insurmontable.

Enfin, à la suite de tous ces exemples, nous avons demandé aux cinq superviseurs experts de comparer leur façon de réagir face à ces situations, de façon à savoir si leurs réactions face aux problèmes avaient évolué au fil du temps. De plus, nous voulions savoir comment ces changements, s'il y avait lieu, étaient survenus.

Selon les cinq superviseurs experts rencontrés, il existe bel et bien une différence dans leur façon de réagir, entre hier et aujourd'hui, face aux situations problématiques liées à leur travail. Sans en être toujours nécessairement conscients ou sans avoir d'exemples concrets, certains expliquent qu'ils ont sans aucun doute modifié leurs façons de réagir puisque chaque personne évolue avec le temps. D'autres donnent plus de précision et indiquent qu'ils prennent, aujourd'hui comparativement à leur début, un temps de recul devant les situations problématiques. Ils consultent aussi leurs collègues, chose qui leur faisait craindre de mal paraître ou d'avoir une moins bonne crédibilité au départ. Leur assurance s'est donc développée, ils connaissent davantage leurs limites et sont plus enclins à le dire aux autres. Un superviseur explique qu'au fil du temps, il a développé une souplesse dans l'évaluation de ses stagiaires, c'est-à-dire qu'il s'adapte au contexte dans lequel le stagiaire travaille. Le défi n'est pas le même partout et il cherche à aménager des solutions possibles pour aider l'étudiant en stage. Cette souplesse s'est développée grâce à la propre expérience du superviseur et l'amène à s'imaginer à la place du stagiaire. Il s'agit donc, en fait, d'empathie dont fait preuve le superviseur à l'égard de ses étudiants. Finalement, un autre superviseur raconte qu'il est devenu, avec l'expérience, plus ciblé et plus direct dans ses propos. Ceci est exact autant pour les échanges avec ses étudiants que pour les échanges avec les administrateurs du programme. L'expérience et l'assurance l'ont amené à exprimer ses idées et par le fait même, à s'impliquer davantage dans son travail.

Bien que Tochon (1993) explique que le problème avec les experts est qu'ils «savent faire» mais qu'ils éprouvent généralement des difficultés à dire ce qu'ils font, nous avons demandé aux cinq superviseurs, en sixième lieu, d'indiquer de manière générale la façon dont s'est développée leur expertise. Pour les cinq superviseurs experts interviewés, il ne fait aucun doute que l'expertise découle, en quelque sorte, de l'expérience. Les propos de chacun sont différents, mais signifient la même chose. Ils utilisent des mots tels que « en le faisant », « sur le tas » et « sur le terrain » pour exprimer l'importance de l'expérience dans le développement de leur expertise. Ils insistent tous, néanmoins, sur le contexte de cette expérience. Celle-ci doit constamment faire l'objet d'une analyse personnelle et réflexive, sans quoi elle s'accumulerait sans tirer profit d'elle-même. Cette analyse personnelle et réflexive existe grâce aux remises en question, aux échanges avec les collègues superviseurs et même avec les stagiaires dans certains cas. Un des superviseurs explique qu'il demande toujours à ses étudiants de lui donner une rétroaction sur la façon dont s'est déroulé le stage. Pour lui, c'est une façon d'être nourri, d'être alimenté afin de s'améliorer dans son travail. Les formations, bien qu'elles soient peu nombreuses selon les superviseurs interviewés, semblent aussi être une source d'enrichissement pour eux. Ils y font des échanges avec d'autres collègues concernant les problèmes rencontrés et les bons coups réalisés. Deux superviseurs ont aussi ajouté que les lectures personnelles peuvent parfois être bénéfiques à certains égards. Par les lectures, les superviseurs se renseignent sur divers sujets et peuvent s'approprier certains éléments pour leur pratique professionnelle. D'autre part, un des superviseurs rencontrés a expliqué, qu'en plus des perfectionnements, des échanges et des lectures, il y a aussi le goût de faire ce travail qui entre en ligne de compte. Pour cette personne, l'intérêt et les motivations à jouer le rôle de superviseur sont un atout supplémentaire pour le développement de l'expertise. C'est donc dire, pour cette personne, qu'il existe des aptitudes positives à jouer ce rôle avant même de l'avoir

occupé et que celles-ci se développent avec l'expérience grâce aux échanges, à l'analyse réflexive, aux lectures et aux divers perfectionnements.

En lien avec cette dernière question, nous avons ensuite demandé aux cinq superviseurs experts d'indiquer, s'ils en avaient la possibilité, s'ils utiliseraient la même démarche pour développer leur expertise en supervision de stage. La réponse a été unanime, c'est-à-dire une réponse affirmative plutôt spontanée de la part des cinq interviewés. Les explications sont toutefois variées. Pour certains, la démarche serait la même, car ils y sont allés selon leur propre style d'apprentissage pour évoluer. L'un ajoute même qu'il n'irait pas plus loin aujourd'hui. Pour cette personne, la supervision n'est pas un métier, mais plutôt un plaisir qui s'est développé avec les expériences et les lectures. Pour un autre, il n'y aurait pas de changement, car il est tout à fait heureux dans sa condition et, de surcroît, il est en évolution constante. Deux autres enfin, bien qu'ils reprendraient la même démarche pour développer leur expertise, expliquent qu'ils apprécieraient suivre des cours de formation liés à la supervision pédagogique. Pour eux, il aurait s'agit d'un petit plus à leur formation.

Pour terminer les entrevues, nous avons demandé aux cinq superviseurs experts de nommer les conseils qu'ils donneraient à de nouveaux superviseurs en enseignement primaire et préscolaire. Quatre d'entre eux ont donné un ou plusieurs conseils. Sommairement, ils conseillent d'échanger avec les superviseurs de carrière afin de cerner l'ensemble de la tâche à accomplir, de bien connaître le milieu dans lequel ils vont travailler ainsi que les maîtres associés, c'est-à-dire leur situation et le contexte dans lequel ils travaillent, de prendre le temps d'échanger avec ces derniers. Pour eux, il est préférable aussi d'apprendre à se distancer des situations difficiles afin de prendre du recul, de ne pas se laisser impressionner par la charge émotionnelle des personnes impliquées, tout en demeurant empathique. Ils ajoutent qu'il est bien d'avoir la plus grande ouverture possible par rapport aux stagiaires et aux maîtres

associés, en ce sens que les échanges avec eux les feront grandir, évoluer, leur apprendront toutes sortes de choses. Toutefois, l'un d'entre eux explique qu'il ne faut pas oublier de penser aux centaines d'enfants qui vont passer entre les mains du stagiaire. Tous les superviseurs devraient agir en gardant cet aspect en tête. Tout en étant conscients de cela, les nouveaux superviseurs devraient garder en mémoire leur propre passage dans une classe. Un superviseur a ajouté qu'il faut avoir le goût d'aider les étudiants et de leur faire développer une certaine passion, tout en les sensibilisant aux exigences de la tâche enseignante. Enfin, les superviseurs experts pensent qu'il serait tout à l'avantage des nouveaux superviseurs d'être habiles en animation de groupe, d'être authentiques, honnêtes et à l'écoute des stagiaires. Le cinquième superviseur interviewé a indiqué qu'il n'était pas vraiment du genre à donner des conseils, mais plutôt à offrir de l'aide en cas de besoin, lorsque les gens vont vers lui.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les données recueillies à l'aide des questionnaires et des entretiens semi structurés en profondeur. La présentation et l'analyse ont été effectuées selon les trois objectifs de la recherche. D'abord, pour l'analyse de l'importance des rôles du superviseur, une moyenne pour chaque rôle a été établie à partir des réponses au questionnaire. Lors des entrevues, les interviewés ont fait la description des rôles pour lesquels ils avaient accordé l'importance la plus élevée et ont précisé les changements qui avaient eu lieu dans leur perception vis-à-vis de ces rôles au fil du temps. Ensuite, pour la description que les superviseurs ont à leur propre égard, les répondants ont fait une évaluation par rapport à leur niveau de compétence, de connaissance et d'efficacité. Les interviewés ont d'abord identifié leurs forces et explicité la façon dont ils les ont développées. Ils ont ensuite identifié leurs faiblesses. Enfin, pour le troisième objectif, soit la description du développement de l'expertise, les superviseurs ont parlé de leur formation universitaire et des autres fonctions qu'ils ont exercées pendant leur vie

professionnelle, des formations qu'ils ont suivies, de ce qui les a motivés ou amenés à faire ce travail, des personnes qui les ont aidés à développer leur expertise, des problèmes qu'ils ont rencontrés, des besoins de formation qu'ils ont eus au cours de leur carrière ainsi que des moyens qu'ils ont utilisés pour devenir expert.

Nous arrivons donc à notre dernier chapitre, qui consiste à l'interprétation des données recueillies. Pour ce faire, nous avons combiné les résultats obtenus aux questionnaires et aux entrevues pour en extraire certaines particularités.

## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à l'interprétation des données recueillies des questionnaires et des entrevues. Celle-ci est effectuée en combinant les résultats obtenus à la fois des questionnaires et des entrevues. Elle met en relief les propos soulevés par les superviseurs experts à l'égard des trois objectifs de la recherche, soit l'analyse de l'importance des rôles du superviseur, la description des perceptions que les superviseurs experts ont à leur propre égard et la description du développement de l'expertise des superviseurs experts.

#### **5.1 Importance des rôles du superviseur**

Le questionnaire et les entrevues ont été réalisés à partir d'une recherche effectuée antérieurement par Enz et Freeman en 1992. Ces derniers suggéraient une liste de rôles pour les superviseurs que nous avons adaptée selon nos observations. Les données recueillies par le questionnaire et les entrevues montrent que les superviseurs ont une vision plutôt commune à l'égard de l'importance des rôles. Seulement quelques rôles, cotés moins importants, suscitent des jugements variables chez les superviseurs. Un seul parmi la liste des 17 a été jugé de façon identique par tous les superviseurs, soit le rôle lié à l'observation en classe et à la rétroaction. Tous les superviseurs experts interrogés lui ont accordé la cote la plus importante.

Par ailleurs, une comparaison des résultats de notre étude avec ceux de l'étude de Enz, Freeman et Wallin (1992) permet de mettre en lumière certaines similarités et certaines disparités. D'abord, dans les deux études, deux rôles obtiennent la même importance. Ces rôles sont l'observation en classe et la rétroaction ainsi que le soutien

moral et l'encouragement à l'étudiant. Les données nous permettent de constater qu'ils sont les plus importants pour les superviseurs participants, obtenant ainsi les rangs un et deux en ordre d'importance. De plus, dans les deux études, nous remarquons que l'importance est donnée principalement aux rôles liés à la fonction plus générale de mentor. Cette dernière obtenait une moyenne de 4,48 sur 5 comparativement à la moyenne des deux autres catégories de fonctions, ayant obtenues 4,44 sur 5 pour la fonction générale de personne ressource et 4,14 sur 5 pour la fonction générale d'interprète. Enfin, au-delà de ces deux premiers rôles, l'importance accordée aux autres rôles est différente dans les deux études. Selon les rôles, les différences sont parfois grandes, mais aussi parfois négligeables.

Lors des entrevues, nous avons demandé aux cinq superviseurs experts rencontrés de faire la description des rôles pour lesquels ils avaient accordé l'importance la plus élevée. D'après les commentaires recueillis et comme mentionné ci-haut, deux rôles apparaissent à leurs yeux comme essentiels, soit l'observation en classe et la rétroaction, ainsi que le soutien moral et l'encouragement à l'étudiant. À l'inverse, quatre rôles semblent moins importants, soit la détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé, la médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant, la rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéos et l'aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. De façon générale, nous pouvons dire qu'il apparaît que les aspects de supervision clinique sont ceux qui ressortent le plus. Quand les aspects de contrôle et d'évaluation ressortent, c'est davantage en tant que problèmes causés.

L'opinion des superviseurs experts à l'égard de ces rôles semble avoir évolué au fil du temps. En effet, pour la majorité des personnes interrogées, l'importance accordée à certains rôles s'est transformée avec le temps. Les superviseurs experts ont mis l'accent sur quatre rôles dont l'importance a été accrue. D'abord, ils sont devenus



plus rigoureux avec le temps face au rôle d'observation. Ils ont aussi développé une confiance en soi face à leur capacité de remplir ce rôle adéquatement. En second lieu, ils mentionnent qu'ils s'occupent aujourd'hui davantage de l'éthique professionnelle. Selon eux, les problèmes relatifs au code d'éthique étaient moins fréquents à leur début. Ensuite, l'aspect relationnel est devenu beaucoup plus important. La triade est aujourd'hui beaucoup plus présente qu'elle ne l'était lorsqu'ils ont débuté leur fonction de supervision. Enfin, l'importance de la médiation, sous toutes ses formes, s'est accrue avec le temps, car les superviseurs ont réalisé qu'elle joue un rôle considérable. Pour terminer, il est à préciser qu'aucun rôle n'a vu son importance diminuer avec l'expérience des superviseurs.

## **5.2 Perceptions des superviseurs à leur propre égard**

Trois questions du questionnaire et une question de l'entrevue portaient sur cet aspect. Après avoir analysé les données recueillies, nous pouvons affirmer que les superviseurs experts ayant participé à cette recherche ont une assez bonne estime d'eux-mêmes.

À l'aide des tableaux croisés 4.1 et 4.2 portant sur l'évolution de la perception du niveau de compétence et de connaissance chez les superviseurs experts, nous avons pu constater qu'à leur embauche, les superviseurs se considéraient déjà, pour les trois quarts, comme compétents. Les autres, à l'exception d'une seule personne, s'estimaient très peu ou peu compétents. D'un autre côté, nous remarquons que seulement la moitié des répondants estiment avoir possédé des connaissances élevées à leur début. Au total, 85% des répondants ont affirmé avoir augmenté leur niveau de compétence durant leur carrière alors que 87,5 % ont affirmé avoir augmenté leur niveau de connaissance pendant la même période. Nos conclusions à cet égard sont donc que les superviseurs ont augmenté à la fois leur niveau de compétence et de

connaissance durant leur carrière. Ils rapportent toutefois posséder un niveau de compétence plus élevé qu'un niveau de connaissances.

Lorsque nous avons demandé aux cinq superviseurs experts de nous parler de leurs forces liées à leur pratique de supervision, aucun d'eux n'a fait allusion à leurs connaissances. Les forces mentionnées étaient plutôt en lien avec des aspects plus pratiques, tels que des habiletés pour faire différentes choses, ainsi qu'avec des aspects plus personnels, tels que des qualités. De façon générale, les superviseurs parlent beaucoup de la relation d'aide comme faisant partie de leurs forces. Quelques difficultés surviennent parfois, liées principalement à l'évaluation, à l'interaction avec les stagiaires et les enseignants associés.

### **5.3 Développement de l'expertise**

La majorité des questions incluses dans le questionnaire ainsi que dans les entrevues avaient pour but de répondre à cet objectif de recherche. Pour y parvenir, nous avons interrogé les superviseurs experts sur différents aspects de leur vie professionnelle. Les données recueillies des deux instruments de collecte nous amènent à effectuer plusieurs constats.

D'abord, nous remarquons que les superviseurs experts ont été amenés à occuper cette fonction par intérêt. Certains y avaient pensé d'eux-mêmes, d'autres y ont été invités, mais tous avaient un intérêt pour cette tâche, soit afin de poursuivre un travail dans le milieu scolaire, partager ses connaissances et sa passion de l'éducation, relever un défi, etc. Pour certains, il s'agissait donc du hasard alors que pour d'autres, il s'agissait d'une aspiration.

Les superviseurs experts rencontrés ont suivi des formations diverses, telles que la participation à des perfectionnements, des formations, des colloques, des

congrès, la poursuite d'une formation continue ou encore la réalisation d'une formation personnelle grâce à des lectures, des réflexions personnelles et des échanges. Les personnes interviewées ont ajouté que tout ce qui est vécu, les expériences professionnelles comme les expériences personnelles, les voyages, les relations humaines, est utile et formateur pour la fonction de superviseur. Nous constatons que les experts sont assez satisfaits de leur formation à la supervision. Par contre, nous nous rendons compte que ce qu'ils disent est d'un très haut niveau de généralité. Cela nous amène à nous questionner sur la nécessité ou la pertinence d'une formation plus systématique liée à la supervision des stages en enseignement. Il semble, à la lumière de cette recherche, que les points de vue des superviseurs ne s'accordent pas complètement avec des points de vue d'universitaires qui plaideraient en faveur d'une formation plus précise, plus systématique. Nous avons observé dans ce travail que les superviseurs ont éprouvé plusieurs besoins au cours de leur carrière concernant des aspects théoriques, pratiques ou affectifs. Il pourrait être pertinent de traduire ces de besoins en contenus de formation à la supervision.

Par ailleurs, chaque personne interrogée rapporte qu'une ou plusieurs personnes ont contribué au développement de son expertise. Ce sont principalement les échanges avec des personnes de leur entourage en milieu de travail qui semblent avoir été une source de développement de leur expertise. Cela se confirme aussi avec la façon dont les superviseurs experts ont procédé pour satisfaire les besoins qu'ils ont eus pendant leur carrière de superviseur. Les démarches les plus fréquentes entreprises comprennent, en plus des échanges avec les autres, la réflexion personnelle, la lecture, l'expérimentation et la participation à différentes formations. Ces démarches semblent avoir été le plus souvent fructueuses pour combler les lacunes identifiées.

Les principales problématiques auxquelles les superviseurs ont été confrontés sont associées le plus souvent aux stagiaires et aux maîtres associés. Il arrive quelquefois aussi des désaccords en lien avec le monde universitaire, c'est-à-dire l'administration. Les superviseurs experts rencontrés affirment tous que leur façon de réagir face aux situations problématiques a évolué avec le temps, avec l'expérience. Ils ont appris à prendre un temps de recul et ils consultent leurs collègues davantage. Ils ont aussi développé de l'empathie à l'égard des stagiaires. De façon générale, ils disent avoir développé leur assurance, leur confiance en soi et leur connaissance de soi.

Lorsque nous leur demandons de décrire, à leur façon, la manière dont ils ont développé leur expertise, les superviseurs rencontrés affirment qu'elle s'est développée grâce à l'expérience, c'est-à-dire à l'action de faire de la supervision. Ils ont toutefois tous insisté sur le contexte de cette expérience, soit un contexte où elle fait constamment l'objet d'une analyse personnelle et réflexive. Dans un cas contraire, elle ne ferait que s'accumuler. Ceci nous ramène aux caractéristiques de l'expertise décrites précédemment par Bereiter et Scardamalia (1993). En effet, les auteurs expliquaient que le processus d'expertise est constitué de deux choses, soit le réinvestissement et la résolution de problèmes. Cette analyse personnelle et réflexive correspond justement au réinvestissement dont les auteurs parlent. Les superviseurs sont en action, ils résolvent divers problèmes, réfléchissent et font une analyse de ces problèmes, puis réinvestissent leurs connaissances dans la résolution de nouveaux problèmes. En d'autres termes, à l'aide de l'analyse réflexive, ils réinvestissent leurs connaissances plutôt que de les utiliser simplement.

Enfin, les superviseurs experts ajoutent que l'intérêt pour ce travail entre aussi en ligne de compte dans le développement de leur expertise. Pour eux, les motivations à remplir ce rôle ont leur part à jouer dans ce développement. D'ailleurs,

les participants ont tous indiqué que s'ils pouvaient recommencer leur démarche d'apprentissage dans leur domaine, ils n'y changeraient rien. Nous pouvons donc dire que l'intérêt des superviseurs est à la source de leur engagement, ce qui est un bon ingrédient du développement de l'expertise selon Bereiter et Scardamalia (1993).

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer que l'expertise des superviseurs rencontrés s'est développée grâce à leur intérêt pour ce rôle, à leur capacité d'analyse personnelle et réflexive, aux nombreuses situations problématiques qu'ils ont eues à résoudre, aux échanges qu'ils ont eus avec des personnes de leur entourage en milieu de travail, aux diverses formations et perfectionnements suivis ainsi qu'à leur vie personnelle, qui amène son lot d'expériences humaines.

## CONCLUSION

Notre recherche portait sur le développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Nous voulions décrire son développement, tout en faisant un lien avec les différents rôles du superviseur et les perceptions que ces derniers ont à leur égard. Cette exploration pouvait nous conduire à identifier la façon dont les superviseurs de stage développent leur expertise dans ce domaine pour en faire ressortir certaines idées qui aideraient à améliorer la qualité de la formation à la supervision et la qualité de la supervision reçue par les stagiaires. Le développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation initiale a été peu exploré jusqu'à aujourd'hui et les résultats devraient permettre l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Pour répondre à cette préoccupation de recherche, nous avons d'abord élaboré un questionnaire. Celui-ci nous permettait de joindre un bon nombre de superviseurs experts québécois et d'établir un portrait de leurs perceptions à l'égard des rôles liés à leur fonction ainsi qu'à leur propre égard. Cet outil nous a d'abord amenés à conclure que les rôles liés au mentorat semblent plus importants aux yeux des superviseurs experts, dont principalement les rôles d'observation en classe et de rétroaction ainsi que celui de soutien moral et d'encouragement à l'étudiant. Les superviseurs expliquent toutefois que cette perception n'a pas toujours été la même, car elle a évolué au fil du temps. Ensuite, le questionnaire nous a permis de constater que les superviseurs experts ont une assez bonne estime d'eux-mêmes. Ils se reconnaissent un éventail de qualités personnelles précieuses pour une relation d'entraide et d'habiletés pratiques liées aux fonctions de leur rôle. Dans la majorité des cas, ils estiment avoir augmenté à la fois leurs connaissances et leurs compétences dans le domaine de la supervision de stage.

Lié à ce premier outil, l'entretien en profondeur, nous a permis de faire plusieurs constats en lien avec le développement de l'expertise des superviseurs. Il ressort de cette recherche que l'expertise des superviseurs s'est développée grâce à leur intérêt pour ce rôle, à leur capacité d'analyse personnelle et réflexive, aux nombreuses situations problématiques qu'ils ont eu à résoudre, aux échanges qu'ils ont eus avec des personnes de leur entourage en milieu de travail, aux diverses formations et perfectionnements suivis, ainsi qu'à leur vie personnelle de façon générale.

Bien que la présente recherche ait permis de mettre en évidence certains aspects liés au développement de l'expertise des superviseurs de stage en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il demeure que certaines limites associées à la méthodologie que nous avons utilisée doivent être considérées. D'abord, bien que nous ayons eu le recours à des experts pour vérifier la qualité des instruments, il s'agit du seul type de validation que nous ayons trouvé. Ensuite, par rapport aux entretiens, la façon dont les données sont recueillies constitue aussi une limite. Celles-ci sont auto-rapportées plutôt que d'être observées directement. Elles pourraient donc être transmises plus ou moins fidèlement à la réalité. Dans un autre ordre d'idées, comme l'indique Tochon (1993) dans son ouvrage *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, il existe certains désavantages à utiliser la technique de la nomination par les pairs pour définir les experts. Selon cet auteur, les inconvénients sont liés à la personne mandatée pour la recommandation, à son degré de compétence, de connaissance d'autrui et à sa propre définition de l'expertise. Ainsi, pour que de bons experts soient retenus, Tochon (1993) indique qu'il faut trouver de «bons experts qui, en sus, connaissent d'autres bons experts». De plus, il faut que tous ces experts acceptent de délivrer les noms de collègues et comprennent le but de la recherche. C'est pourquoi, lorsque nous avons mandaté les directeurs de programme pour choisir les experts de leur institution, nous leur avons fourni une

liste d'items correspondants aux caractéristiques des experts afin de guider leur choix. De plus, les directions n'avaient pas à fournir de noms, mais seulement un nombre de questionnaire à leur faire parvenir. Elles allaient se charger elles-mêmes d'en faire la distribution. Finalement, étant donné le nombre restreint de superviseurs participant à l'étude, les résultats sont peu généralisables. Dans l'ensemble des universités québécoises francophones, les superviseurs pour les stages 3 ou 4 sont peu nombreux et nous avons choisi d'investiguer qu'une partie de ceux-ci, soit ceux ayant été ciblés comme experts dans leur domaine. Leur nombre est donc assez restreint. De plus, l'échantillon comporte tel que prévu des experts, mais aussi des superviseurs qui ne sont pas nécessairement experts, en raison de la décision de deux directions de programme qui ont préféré s'abstenir de porter un jugement sur les compétences de leurs employés.

Enfin, nous souhaitons que cette étude ait quelques retombées pratiques et scientifiques dans le milieu de la supervision universitaire de stages. Entre autres, les résultats permettent de soulever un certain nombre de questions à explorer afin de mieux cerner le développement de l'expertise, ainsi que les facteurs associés à son développement. Il nous semble important que d'autres études soient menées afin de décrire de façon plus précise le développement de l'expertise dans le domaine de la supervision des stages. À titre d'exemples, on pourrait étudier ce que les superviseurs experts savent ainsi que les compétences qu'ils ont développées. On pourrait aussi déterminer comment aider les nouveaux superviseurs à acquérir des compétences et des connaissances similaires. Enfin, il pourrait être intéressant d'utiliser les besoins mentionnés par les superviseurs experts pour les traduire en contenu de formation à la supervision.

La voie est donc grande ouverte à l'étude dans ce domaine qui est encore peu exploré par les chercheurs. En ce sens, notre étude sur le développement de



l'expertise des superviseurs se veut une contribution pour l'amélioration de la supervision donnée au Québec. Celle-ci s'avère être indispensable pour la formation des futurs enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Acheson, K. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Armaline, W. et Hoover, R. (1989). Field experiences as a vehicle for transformation: Ideology, education, and reflective process. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 42-48.
- Beireter, C. et M. Scardamalia. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court.
- Booth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: The student's view. *Cambridge Journal of Education*, 23, 185-197.
- Boutet, M., et Rousseau, N. (dir. publ.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Coll. Éducation intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et perspectives*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Brown, S. (1995). The professional craft knowledge of teachers: Student teachers gaining access to it. Dans R. Hoz and M. Silberstein (Dir.), *Partnerships of schools and institutions of higher education in teacher development* (p.25-38). Beer-Sheva, Israel : Ben-Gurion University of the Negev Press.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA : Houghton-Mifflin.
- Corrigan, D. et Griswold, K. (1963). Attitude changes of student teachers. *Journal of Educational Research*, 57(2), 93-95.

- Cresswell, J.W. (2005). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Edwin-G. R. (2002). Mentoring beginning teachers: Findings from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191-210.
- Enz, B.J. et Freeman, D.J. (1992). ASU University Supervisors Functions Survey. Unpublished survey instrument, Arizona State University, Office of Professional Field Experiences, Tempe, AZ.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans McIntyre, D.J. et Byrd, D.M. (Dir.) *Preparing tomorrow's teachers : The field experience*. Teacher Education Yearbook IV, (p. 131–150). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. Dans I. Shulman et G.Sykes (Dir.), *Handbook of teaching and policy*, (p.150-170). New York: Longman.
- Gauthier, B. (dir.) 2003. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 4<sup>e</sup> éd. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. Dans Tardif, M. et Ziarko, H. (Dir.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 69-89). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages, un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.

- Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (1998). *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?* Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glatthorn, A.A. et Coble, C.R. (1995). Leadership for effective student teaching. Dans G.A. Slick (Dir.). *The field experience: Creating successful programs for new teachers* (p.20-34). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glickman, C. (1981). *Developmental supervision: Alternative approaches for helping teachers improve instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. et Gordon, S. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44(8), 64-68.
- Glickman, C., Gordon, S. et Ross-Gordon, J. (1995). *Supervision of instruction : A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 267-284.
- Griffin, G., Barnes, S., Hughes, R., O'neil, S., Defino, M., Edwards, S. et Hukill, H. (1983). *Clinical preservice teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin: Research in Teacher Education Program, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin (ERIC Document Reproduction Service).
- Grimmett, P.P. et Ratzlaff, H.C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37, 41-50.

- Henry, M. (1989). Change in teacher education: Focus on field experiences. Dans J. Braun (Dir.). *Reforming teacher education: Issues and new directions* (p.69-95). New York: Garland Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : éditions du CRP.
- Lajoie, S. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educational Researcher*, 32, (8), 21-25.
- Legendre, R., (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratique*. Montréal : Éditions nouvelles.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula (Dir.). *Handbook of research on school supervision* (p.171-196). New-York : Macmillan.
- McIntyre, D.J., et Byrd, D.M. (1997). Supervision in teacher education. Dans G.R. Firth et E.F. Pajak (Dir.). *Handbook of research on teacher education* (p.409-427). New-York : Macmillan.
- Metcalf, K.K. (1991). The supervision of student teaching: A review of research. *The Teacher Education*, 26(4), 27-42.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision des stagiaires via Internet*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal.

- Nault, T. (1993). *Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.
- Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L. Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives). (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Gaëtan Morin.
- Ralph, E. (2002). Mentoring beginning teachers: Finding from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191-210.
- Reiman, A. et Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. Caroline du Nord : Longman.
- Rousseau, N. (2000). Développer une méthodologie de supervision universitaire de stage : Quelles responsabilités? *Scientia paedagogica experimentalis*, 37(1), 11-26.
- Rousseau, N. (2002). La supervision de stage : Histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires. Université du Québec à Trois-Rivières : Document inédit.
- Rousseau, N., Courcy, E. et Boutet, M. (2002). Les enseignants associés en adaptation scolaire sont-ils prêts à la mise en place d'un modèle de supervision de stage dans l'optique d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire? *Revue de la pensée éducative*, 36(2), 129-148.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris: Éditions Nathan.
- Turney, C. (1987). Supervision of the Practicum. Dans *M. J. Dunkin (Dir.)*, The international encyclopedia of teaching and teacher education. New York : Pergamon Press, 686-695.

- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Vincent, S. et Desgagné, S. (1998). Le stage d'enseignement: une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants. Dans Gervais, C., Garant, C., Gervais, F., Hopper, C. (Dir.): *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat intra-universitaire?* (p.33-58). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vonk, J.H.C. (1995, Avril). *Conceptualizing novice teachers' professional development : A base for supervisory interventions*. Annual Meeting of the American educational research associations (p.18-22), San Francisco, CA.
- Vonk, J.H.C. (1996, Avril). *Conceptualizing the Mentoring of Beginning Teachers*. Annual meeting of the American Educational Research Association (p.8-12) New York, NY.
- Zahorik, J.A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zanting, A., Verloop, N. et Vermunt, J.D. (2001). Student teachers beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educationnal Psychology*, 71, 57-80.

**APPENDICE A**  
**LETTRÉ AUX DIRECTEURS DES PROGRAMMES DE**  
**FORMATION À L'ENSEIGNEMENT ET CRITÈRES DE**  
**SÉLECTION DES SUPERVISEURS EXPERTS**

Ste-Julie, le 10 février 2006

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal, je réalise actuellement une étude portant sur le développement de l'expertise chez les superviseurs des stages 3 et 4 en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette étude vise plus précisément à décrire l'expertise en contexte de supervision ainsi que la façon dont celle-ci est développée. Mon projet de recherche est supervisé par Monique Brodeur et Frédéric Legault, professeurs au département d'Éducation et formation spécialisées à l'UQAM.

Puisque l'étude porte sur le développement de l'expertise, nous souhaitons que les questionnaires soient complétés par des personnes expertes. Afin d'y parvenir, nous utilisons la technique de la nomination par les pairs supérieurs, soit, dans le cas présent, la direction du programme ou le responsable de la formation pratique. Je suis consciente de la délicatesse que cette tâche peut représenter pour vous et c'est la raison pour laquelle je vous indique une liste d'items qui pourront vous guider dans le choix des superviseurs experts des stages 3 et 4 de votre programme. Ces éléments se retrouvent sur la feuille annexée ci-jointe.

J'aimerais obtenir le nombre de superviseurs des stages 3 et 4 que vous aurez ciblés comme experts. Je tiens à vous préciser que je ne désire pas obtenir des noms de superviseurs. C'est sur une base volontaire qu'ils seront invités à participer à cette étude. Ils rempliront le questionnaire qui sera remis par vous-même, si vous acceptez de remplir cette tâche, et le retourneront, dans une enveloppe adressée et affranchie à



la chercheuse. La durée requise pour compléter le questionnaire est estimée à environ 30 minutes.

Votre participation à cette recherche sera grandement appréciée et profitable. Elle permettra d'étudier, de décrire et de mieux comprendre certains aspects liés à la supervision et au développement de l'expertise des superviseurs des stages 3 et 4 en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les résultats de l'étude vous seront transmis dès qu'elle sera complétée. Je tiens à vous assurer que toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Des mesures seront entreprises afin de respecter l'anonymat de toutes les personnes qui accepteront de participer à cette recherche.

J'aimerais savoir dans les plus brefs délais, d'ici deux jours dans la mesure du possible, si vous acceptez de remettre les questionnaires aux superviseurs experts de votre établissement. Pour me répondre, ou si vous désirez plus d'information, communiquez avec moi par téléphone ou par courrier électronique.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Audrey Jacques

### Caractéristiques des experts

- Une mémoire supérieure pour les informations liées à leur domaine
- Une meilleure conscience de ce qu'ils savent ou ne savent pas
- Une plus grande reconnaissance de modèles
- Une tendance à analyser les problèmes avant de les résoudre
- Une capacité à identifier des solutions avec rapidité et précision
- Des connaissances hautement structurées
- Une facilité dans la résolution de problèmes liés à leur domaine
- Un engagement dans le travail
- Une capacité à ne pas se fonder sur des routines
- Une capacité à réinvestir leurs connaissances

### Sources

- Lajoie, S. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educational Researcher*, 32, (8), 21-25.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves : An inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois : Open Court.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Éditions Nathan : Paris.

## **APPENDICE B**

### **LETTRE À MME ENZ**

Dear Mrs Enz,

I initially make a point of excusing faults which I could make in your language. I am student at Université du Québec à Montreal in mastership education program. The subject of my report relates to the development of the expertise in the supervisors of training course in teaching.

By carrying out a recension of the studies having a subject of research similar of mine, I put the hand a relevant study published by you, Freeman and Wallin, having for title Roles and responsibilities of the student supervisor: matches and mismatches in perception, in 1996. In this one, you said to base yourselves on a former study, carried out by you and Freeman, in 1992. I would have wished to obtain this study since it seems in bond with the subject of my research. However, it seems not to be published.

Therefore, I would like to make you the request to forward me this significant document, or another in bond, for my research, by electronic mail or by the post office.

Moreover, if you know authors who published on the subject, I would be grateful to you to inform me.

I thank you.

Audrey Jacques

## **APPENDICE C**

### **LETTRE D'INTRODUCTION ACCOMPAGNANT LES QUESTIONNAIRES**

Montréal, le 22 février 2006

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal, je réalise actuellement une étude portant sur le développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en enseignement. Cette étude vise plus précisément à décrire l'expertise en contexte de supervision ainsi que la façon dont celle-ci a été acquise. Mon projet de recherche est supervisé par Monique Brodeur et Frédéric Legault, professeurs au département d'Éducation et de formation spécialisées à l'UQAM.

C'est sur une base volontaire que vous êtes invités à participer à cette étude. Il s'agit tout simplement de remplir le questionnaire qui vous sera remis par votre direction et de le remettre dans les délais prévus. La durée requise pour compléter le questionnaire est estimée à 30 minutes.

Votre participation à cette recherche sera grandement appréciée et profitable. Elle permettra d'étudier, de décrire et de mieux comprendre certains aspects liés à la supervision et au développement de l'expertise des superviseurs de stage en enseignement. Je tiens à vous assurer que toutes les données recueillies demeureront confidentielles. Des mesures seront entreprises afin de respecter l'anonymat de toutes les personnes qui accepteront de participer à cette recherche.

Si vous désirez plus d'informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Audrey Jacques

## **APPENDICE D**

### **QUESTIONNAIRE**

**Questionnaire destiné aux superviseurs  
universitaires de stage à l'éducation préscolaire  
et à l'enseignement primaire**

---

#### **A. IDENTIFICATION DU RÉPONDANT**

1. Université : \_\_\_\_\_

2. Sexe :      F      ou      M

3. Année(s) d'expérience comme

- enseignant au préscolaire / primaire : \_\_\_\_\_
- enseignant au secondaire : \_\_\_\_\_
- conseiller pédagogique : \_\_\_\_\_
- directeur d'école : \_\_\_\_\_
- enseignant universitaire : \_\_\_\_\_ Si oui, nombre de cours : \_\_\_\_\_
- superviseur de stage en éducation préscolaire et enseignement primaire : \_\_\_\_\_
- autre(s) expérience(s) pertinentes : \_\_\_\_\_

## B. RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉTUDES

4. Veuillez indiquer tous les programmes d'études de niveau **universitaire** que vous avez entrepris ou complétés en commençant par le plus récent.

Nom du programme d'études	Institution où vous avez poursuivi ces études	Diplôme obtenu (Bacc. certificat, maîtrise, doctorat, etc.)
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		

### C. RENSEIGNEMENTS SUR LES FORMATIONS LIÉES À LA SUPERVISION DE STAGE

5. Veuillez indiquer, en encerclant ce qui s'applique à votre cas, les formations spécialisées les plus importantes que vous avez suivies depuis le début de votre carrière, **liées à la supervision de stage** en formation initiale. Il peut s'agir de colloques, de congrès, de perfectionnements, etc.

Formation(s) suivie(s) (sujet de la formation)	Type(s) de formation	Date approximative et durée de la formation	Niveau de satisfaction
a)	Universitaire créditée Universitaire non créditée Offerte par la commission scolaire Autre type, précisez : _____	Année : _____ Durée : _____	Très satisfait Satisfait Peu satisfait Très insatisfait
b)	Universitaire créditée Universitaire non créditée Offerte par la commission scolaire Autre type, précisez : _____	Année : _____ Durée : _____	Très satisfait Satisfait Peu satisfait Très insatisfait

## D. RÉFLEXION SUR VOTRE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COMME SUPERVISEUR DE STAGE

6. Qu'est-ce qui vous a amené à faire de la supervision de stage ?

---

---

---

---

---

---

7. Quelle évaluation faites-vous de votre **niveau de compétence** dans votre fonction de superviseur auprès de stagiaires en formation initiale? Encerclez une seule réponse.

♦ Lorsque vous avez débuté vos fonctions de superviseur :

Très peu compétent    Peu compétent    Compétent    Très compétent

♦ Aujourd'hui :

Très peu compétent    Peu compétent    Compétent    Très compétent

8. Quelle évaluation faites-vous de votre **niveau de connaissance** concernant la supervision de stage en formation initiale? Encerclez une seule réponse.

♦ Lorsque vous avez débuté vos fonctions de superviseur :

Très peu compétent    Peu compétent    Compétent    Très compétent

♦ Aujourd'hui :

Très peu compétent    Peu compétent    Compétent    Très compétent



9. Y a-t-il des personnes qui vous ont aidé à développer votre expertise en supervision de stage?

Oui

Non

Si oui, laquelle (lesquelles)? Précisez la fonction de chaque personne (direction, enseignant, conseiller pédagogique, etc.) et le degré d'utilité de l'aide reçue. Encerchez votre choix.

Fonction de la personne	Degré d'utilité de l'aide reçue		
a)	Peu utile	Utile	Très utile
b)	Peu utile	Utile	Très utile
c)	Peu utile	Utile	Très utile
d)	Peu utile	Utile	Très utile

10. Quels ont été vos **besoins** liés au développement de votre expertise en supervision de stage au cours de votre carrière? Complétez le tableau suivant en indiquant dans quelle mesure vous considérez avoir comblé vos besoins de formation. Encerclez votre choix.

Besoin de formation au cours de la carrière	Démarches réalisées pour combler le besoin	Résultats
a)		Besoin non comblé Besoin partiellement comblé Besoin comblé
b)		Besoin non comblé Besoin partiellement comblé Besoin comblé
c)		Besoin non comblé Besoin partiellement comblé Besoin comblé

## E. PERCEPTION SUR LES RÔLES DES SUPERVISEURS DE STAGES

11. Indiquez, sur une échelle de 1 à 5, l'importance relative de chacun des rôles suivants **pour les stages 3 et/ou 4** de la formation en enseignement. Le chiffre 1 correspond à une faible importance alors que le chiffre 5 indique une importance élevée de ce rôle. Enfin, n/a signifie que ce rôle ne s'applique pas dans vos fonctions.

A) Observation en classe et rétroaction	1	2	3	4	5	n/a
B) Soutien moral et encouragement de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
C) Animation de séminaires ou de rencontres de stage	1	2	3	4	5	n/a
D) Évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
E) Rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéo de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
F) Retour avec l'étudiant sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liés aux exigences universitaires	1	2	3	4	5	n/a
G) Discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
H) Collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire	1	2	3	4	5	n/a
I) Soutien et encouragement à l'enseignant associé	1	2	3	4	5	n/a
J) Animation de rencontres en triade	1	2	3	4	5	n/a
K) Médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité	1	2	3	4	5	n/a
L) Aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique	1	2	3	4	5	n/a
M) Médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a

N) Détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé	1	2	3	4	5	n/a
O) Communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires	1	2	3	4	5	n/a
P) Explication et suivi relatifs à la dimension éthique	1	2	3	4	5	n/a
Q) Accompagnement dans le processus de recherche Appliquée (recherche action, etc.)	1	2	3	4	5	n/a

12. Indiquez, sur une échelle de 1 à 5, votre niveau d'efficacité relatif à chacun des rôles suivants **pour les stages 3 et/ou 4** de la formation en enseignement. Le chiffre 1 correspond à un faible niveau d'efficacité alors que le chiffre 5 indique un niveau d'efficacité élevé pour ce rôle. Enfin, n/a signifie que ce rôle ne s'applique pas dans vos fonctions.

A) Observation en classe et rétroaction	1	2	3	4	5	n/a
B) Soutien moral et encouragement de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
C) Animation de séminaires ou de rencontres de stage	1	2	3	4	5	n/a
D) Évaluation de la qualité de la planification des leçons données par l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
E) Rétroaction à l'étudiant d'après des séquences vidéo de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
F) Retour avec l'étudiant sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liées aux exigences universitaires	1	2	3	4	5	n/a
G) Discussion avec l'enseignant associé concernant les progrès de l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a
H) Collaboration avec l'enseignant associé pour la rédaction du rapport d'évaluation du stagiaire	1	2	3	4	5	n/a
I) Soutien et encouragement à l'enseignant associé	1	2	3	4	5	n/a
J) Animation de rencontres en triade	1	2	3	4	5	n/a
K) Médiation entre l'enseignant associé et l'étudiant concernant des conflits de personnalité	1	2	3	4	5	n/a
L) Aide à l'étudiant pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique	1	2	3	4	5	n/a
M) Médiation des différences de styles d'enseignement entre l'enseignant associé et l'étudiant	1	2	3	4	5	n/a

N) Détermination du style de gestion de classe de l'enseignant associé	1	2	3	4	5	n/a
O) Communication aux étudiants concernant les attentes du milieu à l'égard des stagiaires	1	2	3	4	5	n/a
P) Explication et suivi relatifs à la dimension éthique	1	2	3	4	5	n/a
Q) Accompagnement dans le processus de recherche Appliquée (recherche action, etc.)	1	2	3	4	5	n/a

Nous vous remercions grandement d'avoir complété ce questionnaire.

---

### Invitation à participer à une entrevue individuelle

Afin de compléter cette recherche, nous sollicitons une fois de plus votre participation. Votre accord à cette demande implique que nous pourrions vous contacter à nouveau pour participer à un entretien de recherche portant sur le développement de l'expertise des superviseurs de stage en formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Si vous acceptez de participer à un entretien de recherche d'une durée maximale d'une heure, veuillez inscrire votre nom et un numéro de téléphone où nous pourrions vous joindre.\*

Nom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

\* Un montant de 10\$ vous sera remis afin de défrayer tout coût pouvant être occasionné suite à votre participation à cet entretien de recherche.

Merci de votre précieuse collaboration,

Audrey Jacques

Étudiante à la Maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Montréal

## **APPENDICE E**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

#### RECHERCHE PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE DES SUPERVISEURS DE STAGE EN ENSEIGNEMENT

---

La présente certifie que j'ai pris connaissance des buts de la recherche et que, \_\_\_\_\_ (votre nom), j'accepte de participer à ce projet de recherche mené par Audrey Jacques (étudiante à la maîtrise en Éducation à l'UQÀM) et supervisé par Madame Monique Brodeur, Ph.D. et Monsieur Frédéric Legault, Ph.D., professeurs à l'UQAM.

Je comprends que comme participant(e), mes droits et ma vie privée seront respectés, que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeurera confidentielle.

J'accepte de prendre part à cette étude et il est entendu que je pourrai mettre fin à ma participation à tout moment et sans préjudice, dans quel cas les informations que j'aurai transmises seront détruites.

Nom de la chercheuse (en lettres moulées, SVP) : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

Nom du superviseur (e) (en lettres moulées SVP) : \_\_\_\_\_

Signature du superviseur (e) : \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_



## **APPENDICE F**

### **ENTRETIEN**

#### **Question 1 (motivations)**

Indiquez-moi ce qui vous a amené à faire de la supervision de stage?

#### **Question 2 (formation universitaire)**

Parlez-moi de votre formation universitaire :

- durée
- endroit
- impressions, satisfaction
- utilité pour la supervision
- aspect qui ont motivé l'intérêt pour la supervision

#### **Question 3 (fonctions exercées)**

Avez-vous occupé d'autres fonctions que celle d'enseignant avant d'être superviseur?

- description
- remettre en ordre chronologique ce qui a été mentionné sur le questionnaire
- utilité pour la supervision
- ce qui a déclenché l'intérêt pour la supervision

#### **Question 4 (réactions sur Q13)**

Voici les résultats obtenus à la Q13 du questionnaire portant sur l'importance relative de chacun des rôles du superviseur.

- Lesquels sont les plus importants selon vous?
- En quoi consiste ces rôles pour vous?
- Pourquoi choisissez-vous ces rôles comme les plus importants?

- Accordez-vous la même importance qu'aujourd'hui à ces rôles lorsque vous avez débuté comme superviseur?
- L'importance de ces rôles est-elle la même selon les stages 1 à 4?

(Comparer les réponses du superviseur avec l'ensemble des superviseurs (moyenne)).

- Qu'en pensez-vous?

### **Question 5 (conscience des compétences)**

Seriez-vous en mesure d'identifier vos forces par rapport à votre pratique?

- Comment ces forces ont-elles été développées?

Seriez-vous en mesure d'identifier vos faiblesses ou vos difficultés par rapport à votre pratique?

### **Question 6 (résolution de problèmes et réinvestissement)**

Pouvez-vous décrire les principales situations problèmes que vous avez rencontrées dans la pratique de vos fonctions de superviseur?

- Comment avez-vous résolu ce problème?
- Si vous aviez à revivre ce problème, comment l'envisageriez-vous maintenant?
- Par rapport aux situations problématiques, y a-t-il des changements que vous constatez dans votre façon d'agir si vous vous comparez au début de votre carrière de superviseur et maintenant?

### **Question 7 (moyens pour devenir expert)**

Comment avez-vous développé votre expertise dans le domaine de la supervision de stage?

- Cours suivis
- Formation offertes, perfectionnement
- Réflexions personnelles

- Expérience
- Séminaires entre superviseurs
- Lectures
- Autres

**Question 8 (retour sur la démarche d'apprentissage)**

Aujourd'hui, avec l'expérience acquise, referiez-vous la même démarche pour développer votre expertise?

- Pourquoi ?
- Si non, que conseilleriez-vous à un nouveau superviseur?

**Question 9 (conseils pour les superviseurs)**

Quel(s) autre(s) conseil(s) donneriez-vous aux nouveaux superviseurs?